

ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ



**Іноземні мови у вищому
навчальному закладі: теоретичні
засади та прикладні аспекти**

*Всеукраїнська науково-практична конференція
Матеріали конференції*

10 квітня 2014 року

Вінниця – 2014

УДК 81(06)
ББК 81.2я43
А 43

А 43 **Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти** // Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції. / Гол. ред. Ямчинська Т.І. – 10 квітня 2014 р. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2014. – 263 с.

Редакційна колегія:

доц. Ямчинська Т.І. (головний редактор)

доц. Дробаха Л.В.

ст. викл. Змієвська О.О.

доц. Мосійчук А.В.

доц. Грачова І.Є.

Збірка містить матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти», представлені викладачами вищих і середніх навчальних закладів. Доповіді відображають широкий спектр досліджень у галузі лінгвістики, методики, педагогіки та практичні доробки учасників конференції.

Друкується за ухвалою навчально-методичної комісії інституту іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 6 від 18 березня 2014 року)

Адреса редакції:

Інститут іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул.Острозького, 32, м. Вінниця, 21100

УДК 81(06)
ББК 81.2я43

© Автори статей, 2014
© Інститут іноземних мов
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА АСПІРАНТІВ

Ямчинська Тамара

(м. Вінниця)

HISPANIC AMERICAN LITERATURE: DIVERGENCE AND COMMONALITY

In referring to Hispanic American literature, definitions are important. In this context, we are speaking about the literature written in English, and which mainly concerns itself with life in the United States.

Hispanic American literature contains, within its tent, writings from different countries and cultures. Villareal represents one of the major Hispanic groups to contribute – Mexican Americans. (A word of definition is in order. Mexican Americans are distinguished from Chicanos in that the former feel more of a national identity with Mexico; Chicanos, on the other hand, are more culturally allied with the United States and particularly with Native Americans.) To a great extent, their literary tradition owes a debt to the corridos, the popular ballads of the mid-19th century that recounted heroic exploits.

Chicano American writers have made an impression with such classic works as Rudolfo Anaya's *Bless Me, Ultima* (1972), Sandra Cisneros' *The House on Mango Street* (1985), Denise Chavez's *The Last of the Menu Girls* (1986), Tomas Rivera's *And the Earth Did Not Devour Him* (1987), and the poetry of Jimmy Santiago Baca, Loma Dee Cervantes and Leroy V. Quintana. They represent the heartbeat of the Chicano American community – the living, breathing record of these people in the United States.

Puerto-Ricans are the next largest contributors to the canon of Hispanic American literature with works such as Judith Ortiz Cofer's *The Line of the Sun* (1989), Piri Thomas' *Down These Mean Streets* (1967), Ed Vega's *Casualty Report* (1991), and the poetry of Victor Hernandez Cruz, Miguel Algarin and Sandra Maria Estevez. They reflect the rhythms of their island that have been transported to New York City, San Francisco and other U. S. urban centers.

The next largest group to be represented are the Cuban Americans, making recent additions to bookshelves and college syllabi with works such as Roberto G. Fernandez' *Raining Backwards* (1988), Elias Miguel Munoz's *The Greatest Performance* (1991), Cristina Garcia's *Dreaming in Cuban* (1992), Oscar Hijuelos' *The Mambo Kings Play Songs of Love* (1989), along with the poetry of Gustavo

Perez Firmat, Ricardo Pau-Llosa and Carolina Hospital. Their literary motivation, for the most part, is rooted in the reality of exile.

Students of Hispanic American literature and casual readers can gain fresh insights into the diversity of this literature through a number of anthologies. These collections gather both the established and emerging voices from among the main Hispanic American groups in the United States, as well as new voices emerging from the Dominican, Colombian and Guatemalan communities, currently represented by the work of Julia Alvarez, author of *How the Garcia Girls Lost Their Accents* (1991) and other novels, and books such as Jaime Manrique's *Twilights at the Equator* (1997), Francisco Goldman's *The Long Night of the White Chickens* (1992), and Junot Diaz's *Drown* (1996). Each of these writers is bringing along a piece of a homeland that most likely is unfamiliar to the general readership.

Авксентьєва Таміла
(м. Вінниця)

THE ADVANTAGES OF DEVELOPING LISTENING SKILLS WITH ONLINE AUDIO

Nowadays modern learning technologies provide a wide range of FL teaching opportunities which help to make the whole teaching process and the work in the classroom more effective and methodically beneficial.

The advantages of using online audio over traditional listening methods in particular are unquestionable.

Firstly, online audio files are usually up-to-date and meant specifically for language learners.

Secondly, they provide authentic models of the target language produced by native speakers and the opportunity then to record your learners and give feedback as compared to the model.

Thirdly, differently from traditional listening resources online audio files are supplied with special tools which allow learners to control speed and volume of the recording in accordance with their actual level of listening abilities and needs. It helps to considerably reduce the pressure of listening and provides more space for understanding.

Finally, apart from developing purely listening skills online audio makes it possible for the development of other important skills like speaking, writing,

communication skills and the noteworthy opportunity to create online presentations, edit documents and share materials with learners from their own country and abroad.

Бірюкова Олена
(м. Вінниця)

СЕМАНТИЧНІ ТА ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВОЇ ЕВФЕМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Про виникнення військових евфемізмів можна говорити паралельно з історією військової справи.

Зміни стратегії й тактики військових дій знаходять своє відбиття на мовному рівні. Дослідники (Г. Трофименко, Д. Василенко) відзначають вплив екстралінгвальних чинників, пов'язаних із війною, на розвиток військового лексикону, який поповнюється новими термінами, а також емоційно-забарвленими словами, сленгізмами.

У зв'язку з цим варто, на нашу думку, визначити прагматичні причини виникнення військових евфемізмів (термінів і сленгізмів) та їх структурно-семантичні особливості і функції.

Отже, за своєю структурою англomовні військові евфемізми розподіляються на:

- 1) евфемізми-лексеми: *hardware* – "зброя";
- 2) евфемізми-сталі сполуки: *withdrawal to prepared positions* – "вимушений відступ";
- 3) евфемізми-абревіатури: *NYR (not yet returned)* – "нілом, який не повернувся з бойового завдання".

В ономасіологічному плані військові евфемізми представлені переважно вторинно-номінативними одиницями, що виникають унаслідок переосмислення вже існуючих у мові лексем. До лексико-семантичних способів утворення евфемічної лексики належать:

- 1) метафоричний перенос: *hawk* – "яструб / прихильник війни";
- 2) метонімічний перенос: *blue-on-blue* – "бомбардування своїх військ";
- 3) оксюморон – комбінація семантично несумісних слів: *surgical strike* – "хірургічний / точний удар";
- 4) перефразування: *to fail to win < not to win* – "програти";

5) поляризація значення, тобто повний або частковий семантичний контраст: *protective reaction* (*protective* – "захисний", *reaction* – "контрудар");

6) звуження значення лексики: *adventure* (sl) ("пригода; ризик, авантюра; подія" > "війна (як авантюра, пригода)";

7) евфемізми-алюзії є наслідком закріплення в мові певних екстралінгвальних даних: *Molotov cocktail* – "запалювальна суміш", *Quaker gun* – "гармата-муляж".

Основними функціями евфемії в сфері військової термінології є маскуваність й меліорація. Представники засобів масової інформації й політики, які коментують військові події, з метою "ошукати громадську думку або висловити щось неприємне більш делікатним способом" вживають евфемізми. Військові евфемізми *adventure* (war) – "війна", *incidents* (military disturbances) – "інциденти / заворушення", відволікають увагу від такого негативного явища дійсності, як війна.

Військові терміни є спеціальними найменуваннями, у семантичній структурі яких є сема "військовий", "бойовий".

Евфемізми є також притаманними військовій субстандартній лексиці, або сленгу, під яким розуміють ненормативну, стилістично знижену й функціонально обмежену мову військовослужбовців, що виконує комунікативну й емоційно-експресивну мовленнєву функції, до складу якої входять військові сленгові лексичні й фразеологічні одиниці.

Окремі військові сленгізми побудовані на каламбурі і мають відтінок чорного гумору: *rest in pieces* (sl) – "вбитий (розірваний на шматки), перебувати в спокої (надпис на могилі)".

Слід зазначити, що у військовій лексичній підсистемі вибір слів здійснюється, не ставлячи за мету незрозумілість мовлення для осіб, які не належать до армії. Проте, в окремих випадках вживаються найменування, мета яких полягає в приховуванні істини (назви нових секретних видів зброї, військової техніки, оборонних підприємств), наприклад, *tube* – "ракета", *salted weapon* – "ядерна зброя", *oranges* (sour / sweet) – "погодні умови (несприятливі / сприятливі для виконання місії)".

Для пом'якшення непривабливої діяльності таємних служб використовуються евфемізми: *to destabilize* (to render a foreign government unstable or incapable of functioning); *family jewels* (shameful secrets; skeleton in the closet, applied to various underhanded activities or operations).

Таким чином, семантичні й прагматичні особливості військової евфемічної лексики полягають у наступному:

– утворення військових евфемізмів відбувається, переважно, через метафоричне переосмислення слів загальноповсякденної лексики, а також завдяки метонімізації та іншим семантичним процесам;

– алюзія, або непряме найменування об'єкту у сфері військової лексики, виконує функції додаткової експресивності, маскуванню й створення гумористичного ефекту;

– каламбур як семантичний феномен, мовний жарт, що вживається у військовій підмові, дозволяє уникати цензури культури і висловлювати значення, що вважаються табуованими, абсурдними, виконуючи функції маскуванню або створення комічного ефекту;

– евфемізація військової лексики відбиває тенденцію її демілітаризації, нейтралізації й меліорації негативного логіко-інформаційного змісту військових лексичних одиниць.

Бойчук Валентина
(м. Вінниця)

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Однією з центральних проблем сучасної педагогіки виступає дослідження мотиваційної сфери особистості учня старших класів як фактора ефективності учбової діяльності.

Комплексність, теоретична і практична значущість проблеми формування мотивації навчання визначили широту та інтенсивність її дослідження у педагогіці та психології. Так, значна увага приділяється вивченню природи мотивів (М.І. Алексєєва, В.Г. Асєєв, Л.І. Божович, Г.І. Щукіна та ін.), їх зв'язку з психологічними процесами, емоціями та почуттями, індивідуальними особливостями суб'єктів навчання (В.С. Мерлін, Н.І. Рейнвальд, М.І. Алексєєва та ін.), закономірностей формування мотиваційної сфери особистості (Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Л.І. Божович та ін.), робилися спроби дослідити шляхи і методи формування мотивів навчання (В.Г. Асєєв, М.В. Гамезо, Л.С. Непомняща, Г.І. Щукіна та ін.).

Говорячи про „мотивацію”, „мотиви”, звичайно мають на увазі ті фактори, які спонукають учня до діяльності. Джерелом мотивації є певна

потреба, що створюється на основі суперечностей між тим, що учень знає, чим володіє, і тим, чого він ще не знає. Бажання знати, володіти, досягти становить зміст мотивації.

Мотиви навчання мають двоякий характер. Вони можуть бути зовнішніми і виступати у вигляді вимог навчальних програм, школи, вчителя, батьків. Такі мотиви ґрунтуються на почутті обов'язку перед суспільством, сім'єю, учителем, товаришами. В їх основі - переконання в доцільності певної діяльності, почуття відповідальності, поваги до вимог школи, бажання зміцнити репутацію доброго учня. Іноді зовнішні мотиви можуть мати й негативний характер, наприклад, коли учень навчається, щоб уникнути покарання або докору з боку батьків або вчителя.

Мотиви навчальної діяльності можуть зумовлюватися також внутрішніми почуттями учня, пов'язаними з внутрішніми інтересами, переконаннями, намірами, мріями, сформованими раніше настановами.

Процес формування і розвитку мотивів навчання повинен бути спрямований не тільки на підвищення загального показника інтенсивності мотивації, а й на формування такої структури мотиваційного синдрому, яка б задовільніша всі умови. Це повинен бути процес формування не якогось одного мотиву, а їх тріади: комунікативних мотивів, пізнавальних та соціальних.

Так, умови формування і розвитку пізнавальних мотивів навчання визначаються веденням навчального процесу на рівні функціональних можливостей старшокласників, з максимальною опорою на мислительну діяльність, емоційну атмосферу навчання, сприятливе спілкування в навчальному процесі, активізацію учбової діяльності старшокласників.

Специфіка англійської мови як навчального предмета, де спілкування є кінцевою метою та засобом досягнення цієї мети, дозволяє виділити комунікативні мотиви навчання як одні з провідних. Найважливішою умовою формування та розвитку комунікативних методів є надання комунікативного характеру всьому процесу навчання англійської мови в старших класах. Пізнавальні, комунікативні та соціальні мотиви навчання старшокласників не є чітко розмежованими, вони знаходяться у тісному взаємозв'язку, у відносинах взаємовпливу.

Формування мотивації навчання англійської мови старшокласників у значній мірі залежить від правильного вибору форм, шляхів та методів навчання. Найбільш ефективними методами формування мотивації навчання служать: інтегровані уроки, ігрові технології, навчання з комп'ютерною підтримкою, використання навчальних програм: підручники, наочно-

орієнтовані середовища, залучення учнів до участі в управлінні учбовим процесом (науково-дослідні проекти), та інші.

Основними прийомами можна назвати всі проблемні, часткова-пошукові і евристичні ситуації, які створюються на уроках. Проте педагогові непросто організувати проблемні ситуації на кожному уроці. От чому разом з ними можна запропонувати для учнів з виконавською активністю особливі рольові ситуації. Учні можуть підключатися до технології оцінювання усних і письмових відповідей однокласників, тобто брати на себе роль експерта, консультанта, режисера, який стежить за темпом уроку; мудреця, який підводить підсумок заняттю і т.д.

Важливим елементом розвитку мотивації навчання є також позитивне ставлення учителя до дітей, здатність розуміти їх, дати можливість учням виявити себе. Використання методу стимулювання є невід'ємною частиною процесу формування мотивації.

*Брик Марина
(м. Вінниця)*

ПОЕТИКА ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В ЗБІРЦІ ОПОВІДАНЬ А. С. БАЙЕТТ «ДЖИН У ПЛЯШЦІ ЗІ СКЛА «СОЛОВ'ЇНЕ ОКО»

Твір А.С. Байетт є яскравим прикладом інтертекстуального тексту, що репрезентує колаж з низки мотивів казок східного та західного фольклору. Серед оповідань східного походження, насамперед, виокремлюються казки циклу Тисячі і однієї ночі, епос про Гільгамеша, древній міф про Кібелу. Твори, що відображають західні мотиви представлені насамперед творами В. Шекспіра і Дж. Чосера, а також посиланнями на традиційні європейські казки зібрань Шарля Перо і братів Грім (казки «The Glass Coffin» і «The Story of the Eldest Princess»). А.С. Байетт сама згадує, що «я прочитала всю колекцію (німецькою мовою) і склала свого роду казку-головоломку або павутину з усіх мотивів, які найбільше зворушили та захопили мене...» [1, с. 242]. Письменниця використовує і перетворює ці знайомі мотиви, сюжети і персонажі зі «старих історій» для того, щоб дати їх героїням більше влади над власним життям у своїй новій історії. Тут «оповідання» виступає як імітація стильової манери зазначених джерел, причому з явною часткою іронізації і пародіювання прийомів і архітекτονіки цих жанрових одиниць.

Інтертекстуальність п'яти «казок» робить збірку «The Djinn in the Nightingale's Eye» критичною роботою, яка позиціонує вивчення оповідання

по відношенню до соціальних і історичних контекстів, гендерних голосів, постструктуралізму, крос-культурних візуалізацій і позиції оповідача.

Ключова повість збірки відображає складне переплетення літературних інтертекстів. Серед творів неанглійських авторів, таких як «Тисяча і одна ніч» та деяких віршів турецького письменника Фарук Нафіза Чамлибеля, провідне місце в структурі колажу повісті «Джин у пляшці зі скла «Солов'їне око» займає історія про Терпеливу Гризельду з «Кентерберійських оповідань».

Ця розповідь в інтерпретації Чосера як інтертекстуальної основи оповідання стає центральною темою доповіді протагоніста повісті Джилліан Перхольт під час її виступу на конференції в Анкарі. Згідно з Анегрет Маак, цей процес переказування робить Джилліан основною ланкою в довгому ланцюжку легенди про Гризельду, від чосерівського бачення цієї казки в «Кентерберійських оповіданнях» до латинського перекладу новели Боккаччо, зробленого Петраркою [3, с. 127]. Важливо відзначити, що нове бачення і відродження інтересу до розповіді про Терпеливу Гризельду, що знайшло своє вираження в низці трактувань, інтерпретацій та переказів, може бути пов'язано з процесом, який в повісті експліцитно представлений у вигляді припущення про те, що вірогідність безсмертя і відродження для людини можливе в безкінечному існуванні історій та мистецтві їх оповіді.

Джилліан розглядає «Розповідь студента» як історію замкнених енергій жінок, проводячи паралель між історією Чосера і шекспірівською «Зимовою казкою». Обидва твори, згідно Джилліан, мають спільну кульмінаційну сцену, Гризельда та королева Герміона, відповідно, воз'єднуються зі своїми дітьми після того, як їх розлучають власні чоловіки. У цій сцені два жіночі образи відчують звільнення тієї енергії, яка була стримана силою волі їх чоловіків та покірністю перед ними: з одного боку, Гризельда міцно обіймає втрачених дітей, що описується Джилліан як невдала спроба задушити їх, аби заявити свою владу, щоб змінити запланований чоловіком фінал. З іншого боку, епізод, в якому Герміона повертається до життя після свого ув'язнення у вигляді статуї, показує ілюзорну владу мистецтва [2].

Героїня підкреслює владу мистецтва, зокрема мистецтва породження оповідей, над людським життям. У ході розповіді, їй навіть вдається подолати страх перед неминучістю смерті, що стає можливим завдяки можливості відродження, що дає процес оповіді. Дійсно, Джилліан розуміє, що дію міфу про продовження людського життя можна знайти в розповіданні казок, чие вічне існування зберігає живою колективну пам'ять, яка кидає виклик руйнівному впливу часу. Це розуміння є результатом послідовного

ознайомлення Джилліан з широким спектром історій, висвітлених в сюжеті повісті «Джин у плящі зі скла «Солов'їне око», де після свого трактування «Кентерберійських оповідань», Джилліан сама постає слухачем «розповідей про жіночі долі» («*narratives of women's lives*»).

Ці різнобічні оповідання, які обрамлені науковою діяльністю Джилліан таким же чином, як різноманітні історії, які формують працю Чосера, обрамлені паломництвом в Кентербері, створюють плідний діалог з розповіддю про Терпеливу Гризельду на декількох рівнях. Як вказує Маак, теми, які підіймаються в історіях перегукуються з багатьма темами, представленими в «Кентерберійських оповіданнях», такими як вплив долі, відносини чоловіка і жінки або виконання наших найпотаємніших бажань [3, с. 126].

Таким чином, в інтертекстуальному просторі повісті центральною темою постає тема старіння жінок («*women's ageing*») та їх «замкнених енергій» («*stopped energies*»). Нове прочитання чосерівської розповіді про Терпеливу Гризельду дозволяє протагоністу оповідання Байетт примиритися зі старінням і смертю та усвідомити, що руйнівну силу часу можна подолати завдяки мистецтву оповідання історій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дроздовский Д. «Больше всего я люблю писать о книгах, которые пока еще не поняла до конца» / Интервью с А.С. Байетт/ Д. Дроздовский // Иностр. лит. 2006. – №12. – С. 238-243.
2. Byatt A.S. The Djinn in the Nightingale's Eye: Five Fairy Stories. – New York: Vintage Books, 1994. – 274 p.
3. Maack A. Wonder-Tales Hiding a Truth: Retelling Tales in The Djinn in the Nightingale's Eye.// Essays on the Fiction of A.S. Byatt: Imagining the Real, ed. Alexa Alfer and Michael J. Noble, Westport: Greenwood Press, 2001. – P. 123-134.

Будас Юлія
(м. Вінниця)

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ ФРАНЦУЗЬКОЮ МОВОЮ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ МОВИ

До проблеми навчання читанню на початковому етапі вивчення мови науковці досить часто звертаються в своїх роботах, жваво її обговорюють та дають нові корисні поради. До них слід прислухатись не лише учителям-

початківцям, а й тим, хто вже є знаними методистами, котрі не один рік працюють у школі. Найбільша увага до формування навичок читання приділяється на початковому етапі вивчення мови, коли головною метою виявляється оволодіння графічною системою французької мови, а саме літерами алфавіту, та засвоєння співвідношення між літерою та звуком.

Учитель повинен враховувати об'єктивні *труднощі орфографічної системи* виучуваної мови, які склалися історично. Найбільш характерними з них у французькій мові є такі: 1) кількісна неадекватність між графічним та звуковим образом слова, наприклад: наявність діакритичних знаків, передача одного і того ж звука різними буквами та буквосполученнями; 2) подібність написання деяких літер (J – I, Q – O); 3) існування літер, які пишуться однаково в українській та французькій мовах, проте мають різну назву та різне співвідношення зі звуком (P). Сучасні мультимедійні засоби, інтерактивні дошки, комп'ютерні програми володіють величезним потенціалом для навчання дітей буквам французького алфавіту. Відповідно до результатів досліджень учених, методистів, використання пісень, учбових мультфільмів та ігор урізноманітнює навчальний процес та викликає жвавий інтерес до уроків французької мови. Порекомендуємо наступні пісні, які можна знайти на U – tube: French alphabet; L'alphabet en Français by Alain le Lait; Chanson pour les enfants – L'ABC des fruits –chanson éducative; La chanson de l'alphabet – Comptine; L'alphabet En Chantant (Chantal Goya).

Нині для навчання читанню французькою мовою науковці радять застосовувати поміж інших технологію оптимального читання. Комплекс технологічних засобів дозволяє розвинути артикуляцію, мовний апарат, регулювати дихання учнів під час читання, розширити кругозір, переключатися з одного виду діяльності на інший. Завдяки зміні видів діяльності на уроках відбувається активація пізнання учнів. Рекомендується використовувати для цього читання по таблицям, роботу із скоромовками, артикуляційну та дихальну гімнастику, роботу в парах з кросвордами, різноманітні ігри, читання текстів не лише з підручників, а й з інших джерел. На сайті «Mania du français», наприклад, можна знайти навчальні мультиплікаційні фільми або спеціально створені вірші із субтитрами. Картинки дозволяють зрозуміти зміст прочитаного, а одночасне зачитування диктором тексту уможливорює правильне промовляння та читання учнем. Використання фільмів із субтитрами удосконалює навички читання, урізноманітнює навчальний процес.

Цікавою нам здається методика Н.С.Урляпової щодо запам'ятовування приголосних у французькій мові та правил їхнього читання. У кожної

французької літери є своє власне ім'я, про що згадується в підручнику Е.М. Береговської та М.Туссен «Синій птах». Пропонується замінити імена: В – Boris, С – Corinne, D – Desiree, F – Frederic, G – Galina, J – Juliette, K – Konstantine, L – Lili, M – Marie, N – Nadine, P – Paul, Q – Quentin, R – Rita, S – Serge, T – Tania, V – Victor, Z – Zoe, або на інші імена учнів. Для французьких букв учні роздруковують власні фотографії та тренуються називати першу букву імені та звук.

Система вправ на початковому етапі може бути пов'язана з використанням розрізної французької абетки. Ось декілька прикладів її використання:

- 1) Вчитель промовляє звуки, а учені знаходять і підіймають листочки із літерами;
- 2) Вчитель говорить слово, учні складають його із букв;
- 3) Вчитель викладає слово, учні читають його;
- 4) Вчитель пропонує із набору певних букв скласти певне слово і таке інше.

Такі завдання можна організувати і в ігровій формі, щоб дати змогу дітям проявити себе (індивідуально чи в команді). Відповідно до кількості учнів, учитель розділяє їх на 2-4 команди, ставить завдання (наприклад, яка команда швидше складе слово із запропонованих букв).

Veremienko Natalia
(Vinnytsia)

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TRANSLATION

The origin of the notion “culture” is more than once described in literature. The word “culture” is considered as the aggregate of the achievements of human society in the sphere of production as well as in social and spiritual life.

Every culture contains both universal and specific elements. Universal elements are meaningful for the representatives of different cultures, their content is caused by common to the total human community spiritual values, formed during long process of the development [3].

Problems, dealing with culture, have acquired exceptional acuteness nowadays. Growing interest to studying and investigating of culture and intercultural communication becomes obvious and necessary.

The researchers think that this growth was caused by a number of factors, both positive and negative. Scientific – technological progress and rapid development of all branches of life opens new possibilities, types, forms and means of communication, pledge of their efficiency is mutual understanding, dialogue of cultures, tolerance regarding other nations and civilizations.

The whole complex of alarming and promising factors led to focusing the attention within the context of intercultural communication.

Language is the largest, by volume, structure of any cultural civilization. That is, just language, society and culture form their carriers. Simultaneously language acts as its mirror and means of realization, performing passive function reflection and active creation [2]. These functions are realized in the process of communication, language being its main tool vivid example of intercultural communication may be the translation of literary work into a foreign language, when prototext belongs to one literary language and metatext (translation) – to other language.

Correspondingly, due to translation, the literary work becomes the acquisition not only of national literature but a masterpiece of the world literature.

In this case not only interlinguistic interaction takes place but full scale intercultural communication occurs.

Speaking about characteristic features of intercultural communication on the level of fiction text, it is worth mentioning that in this case we deal with the whole complex of communication problems and with problems of transition not only from one linguistic code to another, but with more profound and complex problem of transition from one national-cultural code to other. Well known is the fact, that even in case of everyday communication of the representatives of the single cultural environment the perception (apprehension) will never be completely equal to spoken.

Proceeding from the above mentioned, taking into account basic differences of various languages, situation becomes complicated still by intercultural discrepancies, as a result, main aim of communication-understanding, becomes rather difficult to be achieved.

In the process of translation the degree of polysemy greatly increases. It is stipulated by a number of factors among which we should underline the following:

- whether the translation apprehends the polysemy in full scale;

- if the translator considered the polysemy as the important characteristic of the message or he rejected it at once, having chosen a single variant of the translation as the most relevant [1].

The problem of representation of extralingual actuality by the realities or by other means-is one of the most complicated problems in the theory of translation and at the same time, it is very important for any translator. A number of quite different elements such as translation aspect of country studies, consideration of background knowledge (an understanding of the corresponding environment, culture, epoch) of the recipient of the translation.

Thus it becomes obvious that the translation is a kind of activity that involves not only two language systems but also two cultural poles.

The result of translator's activity is a kind of symbiosis of the culture of the original and the translation that promotes mutual enrichment both of the first and the second. It is evident that the culture of the original can not be completely apprehended by the recipient. But so called "theory of untranslatability", that was supported by many scholars, is rejected by real practical translation. Fundamental differences between cultures and languages of the world is not a reason of impossibility of their translation and vice versa it greatly enriches both languages and cultures due to mutual cognition and self perceiving.

References

1. Melisa Axelrod, Joanne Scheibman. Contemporary English. International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication. 2012. Vol. 1.
2. William B. Gudykunst and Bella Mody. Intercultural Communication. Handbook of International and Intercultural Communication. California: Sage Publications. 2002. – p. 179-182.
3. Міжкультурна комунікація. Теорія і практика перекладу. Сб. наук. статей. – К., 2003. – с. 296-299.

Вишівана Наталія

(м. Вінниця)

РОЛЬ І МІСЦЕ ІМЕННИХ КОМПОЗИТИВ У ДИНАМІЧНИХ ПРОЦЕСАХ НІМЕЦЬКОГО СЛОВОТВОРУ

Композитоутворення – найбільш продуктивний і поширений тип словотворення у німецькій мові. Це пояснюється тим фактом, що слова – композити, які складаються з двох і більше компонентів, слугують зручним засобом для передачі складних понять у стислій, компактній формі, а семантичні комбінаторні можливості складових частин компонентів

безмежні: *der Theaterkartenvorverkauf* – попередній продаж театральних білетів, *die Artillerieunteroffizierswitwensterbekasse* – похоронний фонд для вдів артилерійських унтер-офіцерів.

Вживання композитів, насамперед іменних, тісно пов'язане з особливостями їх функціонування, а причинами їх широкої вживаності є наступні:

- легкість утворення у порівнянні з синтаксичними конструкціями, наприклад, *Winteräpfel – Äpfel, die im Winter gelagert werden können, Fischvergiftung – eine Vergiftung, die man bekommt, wenn man verdorbenen Fisch gegessen hat*;

- можливість створення більш точно диференційованого понятійного визначення предмету, тому що для афіксального способу словотворення характерний більш високий ступінь абстракції, прикладом є *die Arbeitsmarktpolitik – політика на ринку праці, das Doppelbesteuerungsabkommen – угода, що ліквідує подвійне оподаткування, die Fremdwährungskostendeckung – валютна окупність*;

- різноманітність структурних і семантичних зв'язків між складовими, позаяк інвентар слів, що може виступати в ролі безпосередніх складових, майже необмежений. Один і той самий компонент може утворювати різноманітні семантичні відносини, наприклад слово *Fisch* може виступати як першим (детермінуючим), так і останнім (основним) компонентом – *Fischbestand, Fischbrut, Fischhändler, Fischschuppe, Fischteich, Fischzucht, Meeresfisch, Süßwasserfisch*.

- словоскладання у меншій мірі підлягає обмеженням, про що свідчить значна кількість авторських композитів – *Doping-Diskussionen, CO2-Debatte, Neiddebatte, Rambo-Rhetorik*.

Виходячи із зазначених причин вживання композитів, можна виділити **функції**, які вони (композити) можуть виконувати в реченні чи у тексті. Найпоширенішими функціями є номінативна функція та системна функція.

Номінативна функція полягає у індивідуалізації реалій, що часто досягається вираженням гіпонімо-гіперонімічних відношень. Саме цій функції сучасна німецька мова завдячує виникненню складних слів з аналогічним першим або другим компонентом. Таким чином реалізується можливість «різноманітних перспектив» споглядання об'єкта. У різних ситуаціях одні і ті ж референти можуть збуджувати різні асоціації. Сукупність асоціацій, що можуть пов'язуватись з певною реалією і виражаються у формі складного слова.

Окрім номінативної функції провідною є також **системна функція**, яка полягає у тому, що іменні композити беруть участь у систематизації семантичної парадигматики та структури семантичних полів, а також здійснюють функцію компресії на морфологічному, синтаксичному, синтактико-лексичному і лексико-семантичному рівнях, функцію мовною та мовленнєвої економії.

Функції композитів пов'язані з валентністю компонентів композиту, саме можливість комбінаторики елементів дає змогу виконувати композиту ту чи іншу функцію.

Проте валентність у текстах художньої літератури та у текстах публіцистичного стилю часто нівелюється заради підсилення стилістичної ролі, адже поєднання різновалентних частин композита виконує ряд функцій, серед них найважливішими є варіативність у значеннях слова та номінативність: *Merkel-Imperium*, *Gehirn-Jogging*, *Wortakrobat*, *Atom-Ping-Pong*, *Personalkarussell*.

Формальна структура іменного композиту може відображати також результати процесу метафоричного осмислення дійсності, причому процес метафоризації може супроводжувати процес словоскладання: *Begabungsreserve* – потенціал до певних здібностей чи талантів, до яких можна звернутись при необхідності; *Schuldenberg* – гора боргів, насправді не є горою, а композит *Flughafenriese* не позначає велетня; це - метафора, інтенсифікатори значення першого члена композиту. Можливими варіантами їхнього перекладу є: «сила-силенна боргів», «величезний аеропорт/ аеропорт-гігант»).

Отже, інтерес до процесу словотвору іменних композитів у німецькій мові зумовлений насамперед тією важливою роллю, яку вони виконують у сучасному німецькомовному медійному дискурсі. Перспективу їх подальшого дослідження ми бачимо насамперед у детальній розробці механізмів використання конструкцій композитів для реалізації стилістичного потенціалу мови та виявлення взаємозв'язку словотворення і стилістики.

SOME PROBLEMS ON TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Many theoretical and practical works on teaching grammar have been written by prominent grammarians and methodologists; still no clear methodology on teaching grammar have been proposed. Each person has an opinion. Likewise different styles of teaching equate to the varying opinions on how it should be taught, if indeed it should or can be taught.

People sometimes describe grammar as the *rules* of a language; but in fact no language has rules. If we use the word rules, we suggest that somebody created the rules first and then spoke the language. But languages did not start like that. Languages started by people making sounds which evolved into words, phrases and sentences. No commonly spoken language is fixed: all languages change over time. What we call "grammar" is simply a reflection of a language at a particular time.

Grammar is central to the teaching and learning of languages. It is also one of the most difficult aspects of language to teach well. That is why it is very significant for a grammar teacher to be competent in this field of science, so in this paper we would like to dwell upon certain qualities and characteristics that a good grammar instructor should possess.

Let's try to work out some of the characteristics that good teachers exhibit. It is not meant to be all encompassing or definitive; many excellent grammar instructors may possess only some of these traits, and consider others not mentioned to be just as valuable. The characteristics detailed here may be viewed simply as a selection of tools that allow the instructors to create and sustain connectivity in their classrooms.

Good grammar instructors should:

- have a sense of purpose;

You can't be good in a generic sense; you have to be good for something. As a teacher, this means that you know what your students expect, and you make plans to meet those expectations. You, too, have expectations about what happens in your classroom, based on the goals you're trying to achieve.

- have expectations of success for all students;

This is the great paradox of teaching. If we base our self-evaluation purely on the success of our students, we'll be disappointed. At all levels, but especially in

adult education, there are simply too many factors in students' lives for a teacher to be able to guarantee success to all.

- demonstrate a willingness to adapt and change to meet student needs;

Can we really claim to have taught a grammar class if no one learned any of the concepts in the lesson from our presentation? If none of our students ever pick up a book outside of the classroom, have we really taught them to be better readers? We don't always think about these issues, but they are at the heart of effective teaching. A great lesson plan and a great lesson are two entirely different things; it's nice when one follows the other, but we all know that it doesn't always work out that way.

- reflect on their work;

Good grammar instructors routinely think about and reflect on their classes, their students, their methods, and their materials. They compare and contrast, draw parallels and distinctions, review, remove and restore. Failing to observe what happens in our classes on a daily basis disconnects us from the teaching and learning process, because it's impossible to create connectivity if you've disconnected yourself.

- learn from a variety of models

Think back again to your three best teachers. How has your own teaching been shaped by their practices, consciously or unconsciously? Think also of the worst teacher you ever had. Are there things you absolutely will not do because you remember how devastating they were to you or your classmates? We learn to teach gradually, and absorb ideas and practices from a variety of sources. We are not always aware of the influences on our teaching, good and bad; reflecting on the different models of teaching we've acquired, and looking at how we acquired them, makes us better able to adapt and change to suit new challenges.

- enjoy their work and their students.

This may seem obvious, but it's easy to lose sight of its importance. Instructors who enjoy their work and their students are motivated, energized, and creative. The opposite of enjoyment is burnout-the state where no one and nothing can spark any interest. Notice, too, that enjoying your work and enjoying your students may be two different things. Focusing too much on content may make students feel extraneous, misunderstood, or left out. Focusing exclusively on students, without an eye to content, may make students feel understood and appreciated, but may not help them achieve their educational goals as quickly as they'd like. Achieving a balance between the two extremes takes time and attention; it demands that we observe closely, evaluate carefully, and act on our findings.

Saying in conclusion, teachers are responsible for the students, for their level of knowledge in the field of teaching language.

Resources:

1. Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике // ИЯШ. – 2001. – № 6.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1977.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
4. Nida, Eugene A&Taber, The Theory and Practice of Translation, Brill Academic Publishers, 2003.

Герасименко Надія, Магас Людмила
(м. Вінниця)

THE PROBLEMS OF DIRECTING CONVERSATION

Directing conversation practice is probably the most demanding of all language teaching activities. It is also one of the most rewarding. Simply getting conversation practice scheduled can be a challenge.

Once conversation sessions have been scheduled new challenges confront the teacher. The following is the list of major ones, along with suggestions on how to handle them.

The student has adjusted to a passive role during the manipulative phase of language learning and is unprepared for the active role demanded in conversation practice. Even though the student may participate conscientiously in oral repetition practice or grammar drills, he is using canned phrases that illustrate abstract situations – not thoughts or ideas of his own. Therefore you must guide him out of his dependence on pre-fabricated language material, impressing on him the importance of associating words with thought and action, to create sentences that convey relationship with reality.

You cannot expect the student to leap suddenly to original and creative communication. You have to lead him step by step, gradually reducing controls over what he says and how he says it. For instance, at the beginning level you might initiate a kind of conversation practice in which you ask the student to say something about his family with the following words as part of his sentence: my father ... but my mother... .

Although you have restricted the subject and form of the student's sentence rather narrowly, he can, within the limits, come up with a wide range of possible statements which express actual situations. After he has made a statement like, «My father speaks French, but my mother doesn't, » you can ask him: «Where did your father learn French?» to which he might reply, «He learned it in school.» In this way a conversation of sorts is off to a start.

The student has not learned how to criticize his performance. Therefore, he makes no significant progress in conversation sessions. Anyone who studies a new language must acquire skill in evaluating his own speech in order to make progress. In conversation practice, the student should be able to recall afterwards not only what he has said, but possible errors in his statements. A way to help the student may become his own critic in training himself to listen carefully to what other students say during the class period. Through silently evaluating other peoples' performance, he should become more aware of his own errors and areas of difficulty.

One or more students dominate the conversation giving other students little opportunity to practice their English. Since the classroom is a microcosm of the world outside, it is inevitable that it will contain a few people who like to monopolize the conversation. Such student may not wait their turn to speak, may interrupt you and others, may talk incessantly, in short – they make life difficult for everyone around them. The situation should be handled firmly. The teacher can tell such student that he appreciates their eagerness, but they must give others a chance to talk too. He can also point out that when someone else is speaking, they can benefit by listening carefully and improving their auditory skills. Too often a great talker is poor listener.

The teacher finds himself doing almost all of the talking in conversation sessions. He may not realize it at first, because he must do some talking to keep the session lively and interesting. Though it might seem paradoxical, a good conversation leader must learn to remain quiet most of the time, intervening briefly only when necessary to help the conversation.

Students are too shy and afraid to take part in the conversation session. By remaining silent, they may develop excellent listening comprehension but little ability to express themselves orally. These students should be helped to overcome their fears to speak. Quite often they are afraid of «losing face» by making mistakes in English. One of the major tasks of the conversation leader is to draw out the shy students and to quiet the overly talkative ones, giving each individual a fair share of conversation time.

Immediate correction of errors that occur during the conversation session may inhibit the student. By its very nature, conversation practice will be a time of some errors in pronunciation, grammar, vocabulary. Students are trying out their wings, and inevitably they will make mistakes. If their conversation bristles with errors, obviously they are not sufficiently prepared in the fundamentals of English to engage in this activity. A few errors here and there, however, indicate that they are going through a natural stage in communication practice.

The teacher will want to correct errors, but he should not interrupt the flow of conversation with constant minor corrections. While he can correct a few major mistakes at the moment they are made, it is preferable to wait until the students finish a conversational exchange.

The students are not interested in the conversation activity you have scheduled. When the teacher sees that the group is bored or uninterested in one activity, he should immediately switch to something else. The students well enough to anticipate what will or will not interest them, but variety in the conversation session is always a good antidote to slackening interest.

The students converse in English for a while, then lapse into their native language. While it is natural for students to long for the ease of communication in their mother tongue, the teacher must speedily return them to English. Otherwise they waste the valuable time they need for practice in English.

Thus conducting conversation practice takes some time and patience as well as skills, you will enjoy the process because of the progress your students will make day by day.

*Глазунов Максим
(м. Київ)*

МІКРОБЛОГГІНГ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА

Стрімкий розвиток новітніх технологій, а насамперед Інтернету, ставить перед викладачами іноземних мов нові задачі, змушуючи їх використовувати ці засоби на своїх заняттях, підвищуючи тим самим мотивацію студентів і ефективність їх роботи. Щодня з'являються все нові засоби Інтернету, методичний потенціал яких не можна недооцінювати. Одним з таких засобів є Твітер.

Твітер – це соціальна мережа, учасники якої обмінюються новинами про свої дії шляхом відповіді на запитання “Що ви робите?”. Така форма соціальної взаємодії називається мікроблоггінгом, чії інструменти

дозволяють користувачам публікувати короткі повідомлення, що поширюються в межах їх спільноти. Користувачі мають можливість публікувати записи не тільки через комп'ютер, але й з мобільних телефонів, планшетних комп'ютерів та інших гаджетів [1]. Ця соціальна мережа має ряд переваг у використанні для навчання англомовного письма.

По перше, студенти можуть писати і читати повідомлення будь-де і в будь-який час, використовуючи комп'ютер або мобільний телефон. По друге, Твітер буде корисним студенту з будь-яким рівнем англійської мови, тому що, створюючи повідомлення, студент може вибрати тему або граматичну структуру, що відповідає його рівню. По третє, ця мережа розширює межі звичайної навчальної аудиторії, роблячи її міжнародною [3].

Твітер має велику перевагу в порівнянні з більш традиційними форумами: твіти (так називаються повідомлення в мережі) складаються з коротких висловлювань, містять, зазвичай, одне або два речення [2]. Для успішного навчання у Твітері студентам необхідно зареєструватись і додати у "друзі" інших учасників групи та викладача. Оскільки кожен користувач Твітера отримує повідомлення своїх друзів, студенти можуть переглядати записи своїх одногрупників та викладача. Завданням студентів є створення власних коротких письмових висловлювань та читання записів інших учасників групи. Твітер надає студентам можливість розширювати комунікативну та соціокультурну компетентність без участі викладача [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Aciman, A. & Rensin, E. (2009). Twitterature: The World's Greatest Books in Twenty Tweets or Less. [Kindle DX Version]. Retrieved from Amazon.com
2. Kassens-Noor, E. (2012). Twitter as a teaching practice to enhance active and informal learning in higher education: The case of sustainable tweets. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 9-21.
3. Lomicka, L. & Lord, G. (2012). A tale of tweets: Analyzing microblogging among language learners. *System*, 40 (1), 48-63.

Глазунова Тамара
(м. Вінниця)

ПРОЕКТ «РЕСТОРАНИ ТА КАФЕ МІСТА ВІННИЦІ»

В межах розмовної теми «Їжа» студенти першого курсу інституту іноземних мов виконували проектну роботу під назвою «Ресторани та кафе

міста Вінниці. Необхідність такого проекту була викликана труднощами, що з ними стикаються іноземні відвідувачі міста. Гості міста, які не розмовляють українською, змушені користатись послугами перекладачів або друзів, щоб знайти ресторан, де б пообідати.

Проектна робота проводилась у групах по 3-4 студенти, кожна з яких отримала завдання вивчити особливості одного з ресторанів міста та описати їх за відповідним планом: адреса ресторану, телефон, інтер'єр, кухня, обслуговування, особливі риси.

З обраними ресторанами студенти знайомились на відповідних україномовних інтернет-сайтах. (У разі наявності часу та бажання студенти можуть відвідати обраний ресторан, взяти інтерв'ю у менеджера, сфотографувати інтер'єр, ознайомитися з меню).

Зібрану інформацію студенти перекладають на англійську мову та розміщують на власній сторінці wiki. Вікі (англ. wiki) — веб-сайт, структуру та зміст котрого користувачі можуть самостійно змінювати за допомогою інструментів, які надаються самим сайтом. Форматування тексту та вставка різноманітних об'єктів у текст здійснюється з використанням вікі-розмітки.

Учасники груп заходять на сторінку одногрупників та читають інші описи обраного ресторану, виправляючи при цьому помилки. В «історії» цієї діяльності можна прослідкувати за ходом взаємокорекції та корекції висловлювань, оскільки виправлення виділяються червоним, а доповнення зеленим кольором.

На завершальній стадії проектної роботи студенти «компонують» із 3-4 текстів один опис ресторану, який після перевірки викладачем, зберігається на спеціальній сторінці wiki, відкритій для всіх бажаючих скористатися запропонованою інформацією.

Головська Ірина
(м. Вінниця)

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Поняття комунікативної компетенції ввійшло у науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Д. Хаймзу [1] на противагу теорії мовної компетенції Н. Хомського [2]. Н. Хомський пов'язував свою теорію здебільшого з ідеальними слухачами-співрозмовниками в однорідному

мовному середовищі, з тими, хто знає мову на найвищому рівні й на кого не впливають такі психологічні чинники, як обмеженість пам'яті, увага та інтерес, помилки у використанні мовних знань у реальному спілкуванні. А теорія комунікативної компетенції Д. Хаймза спрямована на визначення того, що має знати мовець, аби бути компетентним у спілкуванні. Важливим чинником у ній є те, що наголошується на необхідності у навчанні мови зосереджуватися на комунікативних уміннях більше, ніж на знаннях граматичних структур. Саме з 70-х років і розпочалися інтенсивні дослідження проблеми комунікативної компетенції як результат осмислення соціальної функції мови й комунікативного спрямування мовленнєвої діяльності людини.

Комунікативна компетенція є складним, системним утворенням. За твердженням Р. Белла, у сучасній соціолінгвістиці її розуміють саме як систему, що виконує функцію балансування існуючих мовних форм, які визначаються з опорою на мовну компетенцію комуніканта на тлі певних соціальних функцій [3]. У 1980 р. М. Кенел та М. Свейн запропонували структуру комунікативної компетенції, що складається з чотирьох компонентів (видів компетенції): 1) дискурсивна компетенція – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи з цією метою різноманітні синтаксичні та семантичні засоби; 2) соціолінгвістична компетенція – здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту акту комунікації; 3) стратегічна компетенція – здатність ефективно брати участь у спілкуванні, завдяки вірному вибору стратегії дискурсу для підвищення ефективності комунікації; 4) лінгвістична компетенція – здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання. Л. Бахман і А. Палмер у 1982 р. запропонували таку модель комунікативної компетенції: 1) лінгвістична компетенція (складається з організаційної, прагматичної, функціональної та соціолінгвістичної компетенції); 2) стратегічна компетенція; 3) психомоторні уміння, когнітивні процеси. Пізніше Л. Бахман додав ще ілокутивну компетенцію – здатність належним способом формувати ілокутивний (мовний) акт (попросити щось, запросити кудись, поінформувати когось) відповідно до ситуації спілкування. Модель М. Халідея виходить із взаємозв'язку трьох “світів” – тексту, його ідеї (концепції) та інтерпретаторів [4]. В.О. Коккота подає таку модель комунікативної компетенції: 1) фонологічна компетенція; 2) лексико-

граматична компетенція; 3) соціолінгвістична компетенція; 4) країнознавчі знання, навички й уміння, що забезпечуються дискурсивною, ілюкативною та стратегічною компетенціями. До країнознавчої компетенції він відносить і лінгвокраїнознавчу компетенцію – знання та правила використання таких іншомовних слів і висловів, що називають предмети, явища, факти, ідеї, яких або немає у своїй країні, або називаються вони інакше, тобто безеквівалентних слів та виразів [5]. Володіння країнознавчою та лінгвокраїнознавчою інформацією, навичками її адекватного використання є передумовою успішного та якісного спілкування, що, у свою чергу, є метою комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов, а також складовою спілкування як комунікативно-пізнавального процесу. Таке розуміння комунікативної компетенції передбачає якнайширше використання у процесі навчання іноземних мов автентичної інформації, багатої на фактичний матеріал, що безпосередньо стосується країни, мова якої вивчається. А це має забезпечувати стійкий пізнавальний інтерес до предмета та ефективне формування соціокультурної компетенції.

Аналіз наведених моделей комунікативної компетенції переконливо свідчить про те, що всі вони побудовані на засадах системного підходу, який передбачає дослідження комунікативної компетенції як системи, визначення її внутрішніх якостей, зв'язків і відношень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hymes D.H. On communicative competence/ D.H. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.
2. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Прогресс, 1972. – 164с.
3. Инханиян Н.Б. Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции / Н.Б. Инханиян // Иноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 69-74.
4. Halliday M. McIntosh A., Stevens P. The users and the use of language. Readings in the sociology of language / Edited by J. Fishman. – The Hague: Mouton, 1970. – P. 136-169.
5. Коккота В.А. Лингво-дидактическое тестирование: науч.-теор. Пособие / В.А. Коккота. – М.: Высшая школа, 1989. – 127 с.

ЕПІДИГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРИКМЕТНИКА HÖFLICH (ВВІЧЛИВИЙ) У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Вивчення значення слова передбачає дослідження його синтагматичних зв'язків, парадигматичних відношень та епідигматичних характеристик. Розгляд останніх на матеріалі прикметників німецької мови на позначення позитивних характеристик етикету постає завданням даної статті. Отже, епідигматичні характеристики – це внутрішньоструктурні інтегральні відношення у знаковій структурі між структурними елементами одного значення чи між значеннями того ж самого полісемічного слова, які відображають різні референти (предмети) чи денотати (класи предметів) дійсності [1, с. 25].

Опис епідигматичних характеристик досліджуваних прикметників здійснюється на основі тлумачних словників німецької мови. Шпальта тлумачного словника репрезентує семантичну систему слова, під якою “розуміється структурна сукупність лексико-семантичних варіантів слова, які перебувають стосовно один одного в епідигматичних відношеннях семантичної деривації” [3, с. 37]. Семантична система багатозначного слова, чи семантема, містить декілька семем, структури значення яких включають певну кількість сем [1, с. 14]. Отже, принцип лексикографічного опису полягає в тому, що семемі відповідає одна шпальта тлумачного словника, що має номер арабськими чи римськими цифрами, а семі – слово із цієї шпальти [3, с. 165].

У даному дослідженні комплекси сем розглядаються не лише у словниках, а й у текстах. Оскільки лексикографічні джерела, задіяні в епідигматичному аналізі, укладені в кінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст., то і текстовий матеріал обмежується цими хронологічними рамками. Опис виділених семних комплексів проводиться на основі художніх і публіцистичних текстів відповідно кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. загальним обсягом вибірки 4 млн. слововживань, з яких було виписано 804 мікроконтексти, в яких реалізуються значення досліджуваних прикметників.

На прикладі прикметника *höflich* (ввічливий), що вживається на позначення позитивних характеристик етикету, продемонструємо аналіз епідигматичних характеристик, вивчивши його етимологію, визначивши на основі тлумачних словників сучасної німецької мови можливі семні

комплекси та встановивши їх ієрархію шляхом компонентного аналізу словникових дефініцій із застосуванням процедури зворотнього ранжування [див. 2, с. 13]. Виділені семні комплекси ілюструються прикладами з художніх та публіцистичних текстів.

Походження слова *höflich* пов'язано з розквітом куртуазної культури – *hovelich* утворилось в XII ст. від свн. *höfesich* / *hövesch* “придворний” як необхідність вироблення та дотримання правил поведінки при дворі. Хоча прикметник *höflich* не є багатозначним словом, в ході аналізу сучасних лексикографічних джерел вдалось визначити 3 семних комплекси: 1) *rücksichtsvoll, zuvorkommend, verbindlich*: “ввічливий, уважний, люб’язний”; 2) *den allgemeinen Umgangsformen entsprechend*: “той, що відповідає загальноприйнятим правилам поведінки”; 3) *wohlerzogen*: “добре вихований”.

Проведений контекстуальний аналіз підтверджує встановлену ієрархію семних комплексів. Тобто семний комплекс 1 [*rücksichtsvoll, zuvorkommend, verbindlich*: “ввічливий, уважний, люб’язний”] виявляється найуживанішим як у публіцистичних текстах (50 із 89 СВ), так і у художніх творах (18 із 21 СВ). Цей семний комплекс реалізується у сполученні з іменниками на позначення нейтральних назв людей (*Mensch, Frau*), родичів (*Vater*) та власних імен, на позначення людей за професією (*Ökonom, Taxifahrer*), національністю (*Asiat, Türke*), на позначення дій, поведінки (*Händedruck, Verbeugung*); на позначення почуттів (*Beleidigung*). Наприклад: *Dort wurde er mit höflicher Zurückhaltung empfangen.* (Die Welt, 08.07.2006) [4].

Другий семний комплекс [*den allgemeinen Umgangsformen entsprechend*: “той, що відповідає загальноприйнятим правилам поведінки”] виявився досить уживаним у публіцистичних текстах (36 із 89 СВ) та рідковживаним у художніх текстах (2 із 21 СВ). Він реалізується у сполученні з іменниками на позначення дій, рухів, поведінки (*Umgang, Beifall*), на позначення літературних та публіцистичних жанрів (*Brief*), на позначення характеру, темпераменту людини та людських якостей (*Zuvorkommenheit*), на позначення одиниць мови, актів мовлення, висловлювань (*Konversation*). Наприклад: *Unverschämte, Müßiggänger, Schmarotzer, Schmeichler und zudringliche Leute rate ich in der gehörigen Entfernung von sich zu halten, sich mit ihnen nicht gemein zu machen, ihnen durch ein höfliches, aber immer steifes und ernsthaftes Betragen zu erkennen zu geben, daß ihre Gesellschaft und Vertraulichkeit uns zuwider ist.* (Die Zeit, 09.03.1984) [5].

Маловживаним очікувано виявився комплекс сем 3 [*wohlerzogen*: “добре вихований”] – лише 3 СВ у публіцистиці та 1 СВ у художніх творах. Він з’являється в текстах з такими іменниками як *Kind, Schüler, Gentleman*.

Наприклад: “*Die **Kinder** sind **höflich**, die Mutter ist freundlich, sie gehen alle liebevoll miteinander um*”, *sagt ein Anwohner*. (Die Welt, 20.08.2005) [4].

Отже, дослідження епідигматичних характеристик прикметника *höflich* (ввічливий) виявило відмінності у його презентації у словниках різними авторами. Тому застосування декількох словників дозволило об’єктивно виділити можливі семні комплекси і встановити особливості їх деривації та ієрархію. Визначена ієрархія семних комплексів перевірена на основі частоти їх вживання в художніх та публіцистичних текстах – семний комплекс 1 передбачувано виявився найуживанішим. Текстовий аналіз виявив також основні іменники, з якими виділені семні комплекси утворюють контекстуальні зв’язки. Опис епідигматичних характеристик істотно доповнює синтагматичні зв’язки та парадигматичні відношення прикметників і таким чином формує цілісну картину функціонування прикметників на позначення позитивних характеристик етикету.

Література

1. Апроксимативні методи вивчення лексичного складу: навчальний посібник / [В. В. Левицький, О. Д. Огуй, С. В. Кійко, Ю. Є. Кійко]. – Чернівці : Рута, 2000. – 136 с.
2. Буяр І., Огуй О. Визначення епідигматичної ієрархії оцінного полісеманта good (на основі англомовних лексикографічних джерел) / Ірина Буяр, Олександр Огуй. – Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Вип. 595-596. Германська філологія. – Чернівці, 2012. – С. 9-19.
3. Огуй О. Д. Полісемія в синхронії, діахронії та панхронії: Системно-квантитативні аспекти полісемії в німецькій мові та мовах Європи / Олександр Дмитрович Огуй. – Чернівці : Золоті литаври, 1998. – 370 с.
4. Welt / Die Welt [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: <http://epaper.apps.welt.de/archiv>
5. Zeit / Die Zeit [Elektronische Ressource]. – Mode des Zugangs: <http://www.zeit.de>

Grachova Iryna
(Vinnytsia)

CARDINAL NUMERALS AS QUANTIFIERS

Cardinal numerals, their functions and properties and their classification within the range of lexical categories can be categorized as a subclass of quantifiers. That is, cardinal numerals are part of a larger class of expressions

which all specify the size of a set. The expression quantified (usually a noun) then denotes the kind of elements that are contained in this set. Quantifiers share a number of semantic and functional as well as formal properties. As for the latter, there is a range of morphosyntactic strategies employed by quantifiers – and in particular cardinal numerals – in interaction with the quantified noun. Cardinal numerals are semantically extremely uniform across languages.

One important group of quantifiers comprises the quantificational categories of predicate logic, that is universal quantifiers (*all*, *every*) and existential quantifiers (*an*, *some*). A variety of quantifiers may constitute an intermediate group between these two poles (e.g. *few*, *several*, *many*, *most*, *etc.*). We can label this intermediate category “mid-range quantifiers”.

Different perspectives on the particular properties of quantifiers may result in varying sub-categorizations of cardinal numerals within the class of quantifiers.

Assuming a slightly different perspective, R. Langacker [1, p. 81–89] distinguishes between ‘absolute quantifiers’ and ‘relative quantifiers’, the latter specifying a quantity in relation to a “reference mass”, in relation to the extensional meaning of the quantified expression, thus comprising ‘*all*’ or ‘*most*’. Absolute quantifiers, by contrast, specify a quantity in a more immediate way that is without such a “reference mass” [1, p. 82]. This group would comprise quantifiers like ‘*many*’ and ‘*several*’ as well as cardinal numerals.

R. Langacker’s classification focuses on an important aspect of quantification, it disregards the fact that in most languages there is a choice of different constructions in which quantifier and noun interact, and that the distinction between ‘absolute’ and ‘relative quantification’ is often dependent on the type of construction that is used.

Cardinal numerals share a subclass with some completely different types of quantifiers. Moreover, because a cardinality, for example, ‘1’, ‘4’, or ‘27’ could potentially comprise at least one, several or all members of a set, depending on the particular case. It should be focused on the particular (semantic) feature which makes cardinal numerals stand out of the class of quantifiers most significantly: cardinal numerals specify the size of a set by its ‘cardinality’, that is, by the exact number of elements a set contains [2, p. 27–31].

In this sense, numerically specific quantifiers specify the exact number of elements of a class. By contrast, numerically unspecific quantifiers determine the size of a class in relation to the extensional meaning of the quantified referential expression.

More precisely, cardinal numerals are exactly that class of numerically specific quantifiers that constitute a numeral system of a particular language. This

implies that there is a group of numerically specific quantifiers which are not a part of the numeral system of a given language.

LITERATURE

1. Langacker, Ronald W. Foundations of Cognitive Grammar / Ronald W. Langacker. – Volume 2: Descriptive Application. – Stanford: Stanford University Press, 1991. – 356 p.
2. Mengden, von Ferdinand. Cardinal Numerals / Ferdinand von Mengden. – Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH and Co KG, 2010. – 344 p.

Дмітренко Наталя
(м. Вінниця)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИК САТ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Вивченню ролі зворотного зв'язку в навчальному процесі присвячено багато досліджень, в центрі уваги яких – питання критичного оцінювання навчання, його вплив на світогляд, знання студентів. Технологія САТ, тобто методика оцінювання навчального процесу, заслуговує на особливу увагу як важлива складова комунікативно-спрямованої програми викладання англійської мови. Під терміном «*classroom assessment*» мається на увазі оцінювання процесу навчання в конкретній студентській групі, встановлення та підтримування зворотного зв'язку з метою поліпшення навчального процесу. Цей термін відрізняється від терміна «*classroom evaluation*», мета якого – оцінювання знань студентів у балах.

Сучасна методика прийшла до усвідомлення необхідності розробки нових, додаткових до класичних, методик оцінювання навчального процесу. В освітніх технологіях останніх років ці методики (САТ) набувають все більшого значення як важлива складова процесу навчання, основними аспектами якої є ефективність навчальних програм та якість навчання. Використання методик САТ передбачає налагодження та підтримку постійного зворотного зв'язку між викладачем та студентами в кожній конкретній групі, проведення постійного моніторингу процесу їхнього навчання.

Особливо важливою є безпосередня участь самого викладача в проведенні такого постійного моніторингу, який свідчить про успішність студентів, а отже, і про ефективність викладацької діяльності. Професійна

майстерність, творчий підхід, чітке усвідомлення мети та пріоритетів мовних потреб студентів у конкретній мовній групі допомагає викладачеві створити та розвивати свою версію САТ. У центрі уваги сам студент, особливості його навчання, якість та обсяг вивченого їм мовного матеріалу.

Підхід, що пропонується технологіями САТ, суттєво відрізняється від традиційного тестування ще й тим, що має на меті не виведення адміністративної оцінки успішності студента, а виявлення інформації, що може сприяти підвищенню його успішності.

Така версія САТ повинна відповідати основним вимогам методик оцінювання, а саме – бути систематичною, гнучкою і, головне, ефективною. Звичайно, в процесі навчання викладач послуговується, часом лише інтуїтивно, своїми враженнями про роботу студентів в аудиторії, підсвідомо накопичує інформацію про те, як студенти навчаються, спостерігає за їхніми реакціями, зовнішністю, виразом обличчя та поведінкою. Прислуховується він і до студентських коментарів та відгуків у процесі навчання, що допомагає йому визначити потреби аудиторії.

Власні спостереження, враження про навчання студентів допомагають викладачеві в неформальному оцінюванні студентів, але мало допомагають студентові, якщо він не усвідомлює потреби в такому оцінюванні та його результатах. До основних понять, на яких базується теорія САТ, належать такі ключові, як: пряма залежність між якістю навчання та викладанням; вимога чіткості у визначенні завдань САТ; їх своєчасність та системність; відповідність вибраної технології конкретним потребам аудиторії; професійна майстерність та відданість викладача; плідна співпраця з колегами та студентами.

Важливо не перетворювати необхідність підтримування такого зворотного зв'язку на додатковий тягар для студентів. Потрібно давати їм достатньо часу на відповіді, переважно анонімні, і обов'язково доводити до відома аудиторії отриману інформацію та її вплив на покращення процесу навчання. Такий системний, конструктивний моніторинг дозволяє отримати негайні відповіді про якість навчання ще до тестів, до іспитів і суттєво вплинути на цей процес, внести необхідні корективи. Зворотній зв'язок може свідчити про необхідність переорієнтування зусиль викладача, допоможе кращому забезпеченню мовних потреб аудиторії.

Методики САТ гнучкі, легкі у використанні та доступні в плані організації та аналізу результатів. Головне для викладача – визначити мету застосування методик САТ у групі, сконцентрувати увагу на певних знаннях чи потребах студентів для кращого розуміння того, що саме, яким чином і

наскільки добре вивчає конкретна мовна аудиторія. Найбільш загальні питання, які можуть потребувати відповіді, стосуються змісту курсу та методики викладання. Зворотній зв'язок, який свідчить про якість навчального процесу, може здійснюватися в письмовій та усній формі, стосуватись як окремого студента, так і цілої групи. Існує цілий спектр методик оцінювання: від придатних до негайного використання до таких, де викладачеві пропонується гнучка схема для пристосування до потреб аудиторії; від простого списку питань або навіть короткого резюме (1-2 речення) до розширених опитувань за системою «multiple choice», відповідей за шкалою балів та відкритих питань. Тільки за умови успішного застосування простих методик САТ протягом певного часу рекомендовано переходити до включення проєктів САТ як елемента програми нарівні з іншими методами оцінювання. Найпростіші методики потребують незначного часу (5-10 хв.) і надають інформацію, яку легко аналізувати. Необхідною вимогою є інформування студентів про мету, процедуру опитування та зміни в процесі навчання, які відбуваються в результаті такого оцінювання.

До конкретних методик САТ, які пропонуються в курсі практичного викладання англійської мови, до найпоширеніших та простих у використанні належать такі, як «muddiest point», «reading rating sheet», «process analysis», «chain notes», «goal rating and matching». Методики САТ органічно вписуються в програму як складова оцінювання навчального процесу в групі, що свідчить про надзвичайну ефективність зворотного зв'язку, постійного неформального моніторингу ефективності викладання в конкретній аудиторії.

Дробаха Лариса
(м. Вінниця)

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Одним із важливих завдань при поглибленому вивченні іноземної мови є формування у студентів соціокультурної компетенції. Неможливо навчити сучасних студентів іноземній мові без соціокультурної інформації про країну, мова якої вивчається, людей, традиції та звичаї. До чималої кількості засобів навчання, які застосовують викладачі, належать також і аутентичні художні фільми, використання яких може слугувати допоміжним засобом для

формування соціокультурної компетенції і вміння вести бесіду на задану тему. Використання художніх фільмів не лише моделює мовну ситуацію і формує мовленнєву компетенцію студентів, але і в світлі новітніх підходів до вивчення іноземної мови допомагає сформувати у них уявлення і розуміння іншомовної культури і як наслідок формує гармонійно розвинуту особистість в глобальному міжкультурному просторі.

Робота з відеофільмом складається з трьох етапів: етап до перегляду, етап перегляду, етап після перегляду. Перший етап до перегляду можна організувати у вигляді питань, які будуть ініціювати обговорення перегляду. Вони можуть стосуватися назви фільму, версій щодо сюжету, діяльності режисера, творчість задіяних акторів. Після обговорення можна подати коротку інформацію про режисера фільму, його соціокультурну та історичну спрямованість. На цьому етапі важливо дати студентам інформацію для полегшення розуміння смислу фільму, а також більш точного сприйняття деталей епізодів. Це також необхідно зробити для підвищення мотивації студентів. Інформація може бути представлена у вигляді рекомендацій, коментарів, а також у вигляді посилань для пошуку додаткових відомостей. Вона може варіюватися залежно від рівня студентів і їх віку.

Етап перегляду може включати перегляд самого фільму або лише епізоду на іноземній мові для отримання різної інформації: опису героїв, найменування цікавих місць, обговорення сюжету картини, особливостей роботи режисера і смислу фільму в цілому. У процесі перегляду можна запропонувати виконати ряд завдань: заповнити пропуски, відмітити згаданих героїв або побудувати послідовність епізодів. Такі види роботи дозволяють акумулювати візуальне і слухове сприйняття для отримання максимального результату. Для перегляду пропонуються декілька фрагментів фільму, тривалістю до десяти хвилин. На цьому етапі роботи студенти отримують завдання, які вони повинні виконати під час перегляду і які їм допоможуть у обговоренні. Після закінчення перегляду першого уривка фільму необхідно провести обговорення, щоб визначити рівень розуміння і сприйняття студентами аутентичного фільму. Такий вид роботи також може слугувати основою для більш глибокої інтерпретації характерів головних героїв та їх взаємовідносин.

Етап після перегляду також базується на обговоренні відповідей студентів. Завданнями цього етапу є спонукання студентів до висловлювання своєї думки стосовно фрагменту фільму і аналіз використаних в епізоді невербальних засобів, інтерпретація деталей фільму, порівняння і виявлення соціально-культурних спільних рис та розбіжностей. Завершити цей етап

можна підведенням підсумків перегляду з фінальним обговоренням, представленням творчих проєктів за визначеною тематикою на основі нового матеріалу і дискусії.

Таким чином, використання аутентичного художнього фільму є результативним засобом для формування як лінгво-, так і соціокультурної компетенцій. У процесі ретельного опрацювання фільму, вербальних і невербальних засобів відбувається знайомство студентів з культурологічним, історичним і мовним матеріалом. Студенти вивчають епоху, митців і письменників, займаються самостійним опрацюванням інформації, готують презентації на визначену тему, виступи на іноземній мові.

*Екшмідт Вікторія
(м. Вінниця)*

СЛОВОТВІРНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОЛОДІЖНІЙ МОВІ

Сучасна німецька літературна та розмовна мова відображає вокабуляр представників різних соціальних, вікових, професійних та етнічних груп населення. Кожному носію мови, який належить до даної мовної спільноти, природно відомо, що одна й та ж мова може бути по-різному використана, залежно від тих, хто говорить і хто слухає (комунікантів), а також від обставин, часу й місця, одним словом, залежно від соціальних та комунікативних умов спілкування. Динамічні процеси розвитку словникового складу визначаються соціальними процесами, насамперед, бурхливим розвитком сучасних засобів масової інформації, які виступають каталізаторами виникнення та швидкого поширення новоутвореної лексики.

Молодіжний лексикон – один із важливих підсистем сучасної німецької мови. Виникнення спеціальної молодіжної мови спричинене прагненням протесту проти існуючих правил, відмежуватись від інших соціальних та вікових груп, самовиразись, створити щось нове. Завдяки частому вживанні молодіжної лексики в засобах масової інформації, а саме в телебаченні, радіо, інтернеті, пресі, деякі елементи молодіжного лексикону стали поширеними серед широкого загалу носіїв німецької мови.

Досліджуючи мову сучасної молоді на основі молодіжних словників та засобів масової інформації початку XXI століття, можемо дійти висновку, що

німецька мова легко піддається творенню нових слів за допомогою афіксації, словоскладання, скорочення слів або аббревіатур.

Афіксація відіграє важливу роль у творенні нових слів молодіжного лексикону. Словотворчі суфікси та префікси утворюють нові слова, надаючи їм нового лексичного значення, а також утворюють нові часові форми дієслів, ступені порівняння прикметників. Нові лексичні одиниці утворюються за допомогою суфіксів *-chen* (*Flittchen, Herrenhandtäschchen, Kanisterköpfchen*), *-e* (*Fete, Blimse*), *-er*: (*Aquaholiker, Chefgrüßer, Nebenchecker*), *-ling* (*Häuptling, Wärmling, Weichling*), *-i* (*Asi, Behindi, Blödi, Compì, Doofi*), *-o* (*Fascho, Gaucho, Gollo, optimalo*), *-mäßig* (*galaxomäßig, movemäßig*). Суфікс *-i*, який традиційно носить зменшувально-пестливе значення в німецькій мові (*Omi, Papi, Mami*), набуває у молоді іншого значення (*Knobi, Studi, Alki*). Суфікс *-chen* також утворює зменшено-пестливі іменники середнього роду, але в німецькому молодіжному лексиконі іменники із суфіксом *-chen* набули негативного конотативного забарвлення, а зменшено-пестливе значення набуло іронічного змісту.

Серед молодіжної лексики зустрічаються також слова із суфіксоїдами від власних назв *-august, -fritze, -hans, -heini, -maxe, -michel, -peter*, суфіксоїди від назв тварин *-affe, -hase, -hund, -protz, -sau, -schwein, -tier, -vieh, -held, -muffel, -narr, -maschine, -vogel* та від назв частин тіла *-auge, -hals, -knochen, -kopf, -maul, -sack, -schädel, -schwanz*: *Miesepeter* – ворчун, *Angsthase* – боягуз, *Pechvogel* – невдаха, *Prahlhans* – хвастун, *Dämeltier* – дурень, *Großmaul* – хвалько.

У німецькій молодіжній мові можна знайти чималу кількість композитних словоутворень: 63 % (528 одиниці) складних слів складають двокомпонентні словоутворення (*Bergdrossel, Besenstall, Biotonne*), 37 % (310 одиниць) складають багатоконпонентні композитні словоутворення (*Gruppenzwangkind, Parkbankphilosoph, Hundeschießmagnet, Bodenfrostfühler*).

Значна кількість молодіжно маркованої лексики є аббревіатурами і акронімами. Це утворення слова шляхом з'єднання початкових літер або звуків слів твірного словосполучення. Цей різновид словотвору поширений насамперед в письмовій молодіжній мові «мережевого жаргону», який зустрічається в інтернет-форумах, системах обміну миттєвими повідомленнями, соціальних мережах, повідомленнях електронної пошти та смс-повідомленнях. Скорочення слугують для швидкої переписки та розуміння в мережі. Молодь таким чином задовольняє бажання якомога швидше відреагувати співрозмовнику, обмінюватись інформацією, залишати

коментарі та короткі повідомлення. Часто зустрічаються не тільки з'єднання початкових літер, а й цифр: *Bung* – *Achtung*; *Gute N8* – *Gute Nacht*; *BB* – *Bis bald*; *BIDUNOWA?* – *Bist du noch wach?*; *HDL* – *Hab dich lieb!*; *WAUDI* – *Warte auf Dich*; *KO10MISPÄ* – *Komme 10 Minuten später*; *sz* – *schreib zurück*; *RUMIAN* – *Ruf mich an*; *STIMST* – *Stehe im Stau*; *IKD* – *ich küsse Dich*; *HASE* – *Habe Sehnsucht*; *ff* – *Fortsetzung folgt*; *DGGN* – *Das geht gar nicht!*; *dubido* – *Du bist doof*; *KK* – *Alles Klar*; *BIGBEDI* – *Bin gleich bei dir*; *LG* – *Liebe Grüße*; *mMn* – *Meiner Meinung nach*; *mom* – *Moment*; *kA* – *Keine Ahnung*; *GG* – *großes Grinsen*;

Більшість скорочень та акронімів, які широко використовуються молоддю є запозиченнями з англійської мови. Оскільки молодь переважно володіє англійською мовою, англіцизми дають змогу значно розширити коло спілкування. Найчастіше вживаними абrevіатурами є: *LOL* – *Laughing Out Loud / Lautes Lachen*; *XOXO* – *Hugs and kisses! / Umarmung und Kuss*; *OMG* – *oh my god / oh mein Gott*; *NOOB* – *Neuling*; *ME2* – *Mee too / Ich auch*; *PLZ/PLS* – *Please / Bitte*; *HF* – *Have fun / Viel Spaß!*; *CUL8R / CUL* – *See You later / Bis später*; *4U* – *For you / Für dich*; *2L8* – *Too Late / Zu spät*; *4YEO* – *For Your Eyes Only / Nur für deine Augen*; *ILU / ILY* – *I Love U/You / Ich liebe dich*; *JK* – *Just Kidding / Nur zum Spaß*; *YOLO* – *You only live once / Man lebt nur einmal*.

Отже, словотвір є одним із найчастіше використовуваних методів збагачення словникового складу молодіжної мови. Молодь часто використовує суфіксацію, префіксацію та словоскладання для того, щоб створити нове слово, надати словам іншого лексичного значення, висловити оцінне судження з тенденцією до перебільшення, до комічного. Численна кількість акронімів та скорочень сприяють швидкому спілкуванню та розумінню співрозмовників, знищенню мовних бар'єрів серед молоді.

Zabuzhanska Inna
(Kyiv)

HOW RHYTHM FUNCTIONS IN POETRY

Speech in its nature, along with such bodily movements as heart-beat, breathing, walking etc. is highly rhythmical and poetic speech is no exception. The rhythmical organization of poetic speech is of great interest and significance for phoneticians in the first place, general linguists, psychologists, as well as speech therapists and speech technologists. Research in cognitive linguistics considerably changes «the face» of rhythm. Currently rhythm is considered to be a perceptual

(even psychological – E.Lilja) category rather than a property of the work of art. As a matter of fact, the effects of poetry are to a great extent determined by its rhythm. Being «the engine that drives the sonorous and meaningful activity of a poem, the continuous motion pushing spoken language forward», [1, p.12] rhythm performs various functions within a poem. Among them, following D.Attridge, we distinguish:

- *Heightened language*: a poem's use of rhythm is made to seem a special language demanding special attention from the reader.
- *Consistency and unity*. This indicates that due to rhythm, which by no means acts hand-in-hand with imagery, a poem is experienced as a single entity. Much in this regard has been suggested by E. Lilja. A thorough analysis shows that rhythmical meaning adds something to semantic meaning, shaping a narrative of its own which is commenting on the text. [2]
- *Forward movement and final closure*. Rhythm in the course of a poem moves forward and, when the poem comes to an end, rhythm reaches a culminating point of finality.
- *Memorability*. It seems obvious that owing to rhythm poetry stores itself in the brain more easily than prose. Therefore, it is easier to memorize it, hold in the memory, recollect after a while and finally recite it without difficulty.
- Under the «*mimetic suggestiveness*» D.Attridge understands the fact that the choice of a particular rhythmic form can suggest particular physical qualities. In terms of M. Turner mimesis should be seen as «a cluster of capacities that were made possible by a single neuro-cognitive adaptation». [3] The four central mimetic abilities are mime, imitation, gesture, and the rehearsal of skill. Applying this to a poetic text here some kind of parallelism between the rhythmic forms and the subjects of a poem can be viewed: a rapid rhythm is mainly used for quick subjects a poem holds, whereas a slow rhythm correlates with some dismal topics (mainly observed in a free verse).
- *Emotional suggestiveness* presupposes a certain emotional colouring implied via a certain rhythmic form. The reason is: speaking we impart to the words we pronounce a rhythmic quality of our own feelings.
- Considering *the literary associations*, the right thing here is: rhythm of a poem serves as an allusion to either a specific poem or a group of poems, and as well as an entire tradition of poetry. This function is based on meter traditions. Meter is a number of feet in a line of poetry.

Accordingly, contributing to poetry in different ways rhythm provides the reader with a direct window into the poetic thinking. Nevertheless, there is a lot of

desirable experimental work to be done in the future rhythm research integrating various approaches (including phonetic experiments) in order to provide a specific insight into the underlying neural and cognitive processes of the rhythmic organization of poetry.

BIBLIOGRAPHY

1. Attridge, D. Poetic Rhythm: An Introduction / Derek Attridge. – Cambridge University Press, 1995 – 274 p.
2. Lilja, E. Towards a Theory of Aesthetic Rhythm [Electronic resource]. – Access: <http://www.gu.se> (01.01.2007)
3. The Artful Mind / Ed. by Mark Turner. – Oxford etc.: Oxford University Press, 2006. [Electronic resource]. – Access: <http://cogweb.ucla.edu>

Заухляк Ірина
(м. Вінниця)

SYMBOLIC COMPONENT IN THE MEANING OF ENGLISH IDIOMS

The connotative meaning of the idioms is a complex and still not sufficiently investigated object. Symbolic component may be found in some of the idioms, manifesting additional meaning. It is closely related to the national cultural component. The same symbol can have different lexical expression and, vice versa, a single word can have different symbolic meanings.

The symbolic meaning of the word was studied from the point of view of the literature, as the meaning, closely related to the archetype – a constant image that reflects cultural beliefs of the society. [2, 10] They were formed in ancient times, when many objects were believed to have mysterious and even mystical qualities and abilities. However, the symbols may have origins in the customs and every day activities of the people.

The expressions *to give a hand* and *to hold one's hand* realize the symbolic meaning of the word «hands» as support. Perhaps the original meaning implied a physical assistance in some work. But now these phraseological meaning is used in a broader sense. I. Cherkasova indicates that the symbolic component adds to the phraseological meaning of the phrase "basically abstract sense". There are other examples of words in the idioms which have different symbolic meaning. Thus, a word «head» has a symbolic meaning "mind" in such expressions *to have a bad (good) head for smth*, *clear head*, *to have an old head on young shoulders*. It is evidently the metonymy as the mental activity is associated with the head. On the

other hand prudence or, vice versa, quick-tempered behavior are presented with the word «head» - *a cold head, a hot head*. However, the expressions *the head and front of smth. or the fountain head* manifest another symbolic meaning - the leader.

However, it does not mean that the word «head» must have some additional value. There are expressions like *to put one's head into the lion's mouth*, where the word is used in the literal sense, but the whole phrase has a metaphorical meaning.

An interesting example of the use of the word and salt in the idioms. Biblical phrase *the salt of the earth* leads us to understand that salt is something important and valuable, something that should be appreciated. However, it should be noted that in ancient times workers received wages in salt. It was a luxury that not everyone could afford. It makes clear the meaning of the statement *to be true to one's salt* - «be faithful to his master, to serve honestly," because in this case salt - is earnings. This symbolic meaning can be traced in the idiom *to earn one's salt* - «be worth something." You can compare it with the similar Ukrainian phrase "істи чийсь хліб". It can explained due to the cultural peculiarities of phraseology, as a result of the work for the Slavs is bread, but not salt. Expression *to eat smb's salt* is an equivalent of Ukrainian phrase «eat one's bread.» Thus «salt» is a symbol of wealth for English society.

However, not all idioms have positive connotations of the word «salt». The phrases *to lay (put or throw) salt on smb's tail* and *to rub salt into smb's wound* depicting salt as something unpleasant and causing pain.

We should note that water is also the symbol of wealth. For example *to be in low water* means hard, difficult financial position. And it is not only a symbolic meaning. The British treat the water as a dangerous enemy that can cause harm. *Deep waters, to get into hot water* and *still waters have deep bottoms* illustrate cautious and careful attitude to it.

Water is also considered to be changeable and unstable. Such expressions are worth mentioning *as written in water, unstable as water, water over the dam*.

Ivakhnenko Olena
(Vinnytsia)

THE IMPORTANCE OF LEARNING ENGLISH GRAMMAR FOR FUTURE TEACHERS

If English vocabulary is the bricks of the language, then grammar is the mortar that hold those bricks together. Without mortar the bricks can come

tumbling down! A lack of a basic knowledge of grammar can cause embarrassing misunderstandings.

When you begin to learn English, speaking and building up your vocabulary is more important than worrying about correct grammar. However, as you progress you need to incorporate more grammar into your learning program. At an advanced level you might want to think more about the correct use of the English language.

There is a common impression that learning English grammar is painful, but it is a lot easier than many other languages. Of course, English is more than just memorizing grammar rules, the grammar must be incorporated into your everyday use of the language. Theory and practice should always go hand in hand. Grammar matters.

Grammar is the set of rules that govern the usage of English language. A strong grasp of English grammar is therefore of the greatest importance.

Students make grammatical mistakes while speaking in English. Improving grammar takes time and effort. Here are some tips which will help students improve English grammar.

As a first step, it is important to know the different building blocks of grammar like nouns, pronouns, articles, adjectives, verbs, adverbs, prepositions, etc.

After that students should pay attention to sentence structures while reading an article or watching a movie. This practice helps them ingrain different sentence structures and will help their spoken and written English.

Students should practice when they can. This tip can never be overemphasized. As an English learner, it is extremely important for them to talk in English at any given opportunity.

Doing grammar exercises will help them find out weaknesses. These exercises are freely available both in grammar books and on the internet.

A lot of learners have improved their grammar working with a tutor who has a strong command over English grammar. Students must speak only in English and ask him to point out their mistakes. This real time feedback is very beneficial in improving grammar.

Unfortunately, there is no quick way to improve knowledge of English grammar. But new technologies provide students with different online courses which are a great option.

Students of Teacher Training Universities, who will become teachers of English, should learn grammar in order to be able to explain the main rules of it to their future pupils in a simple way.

ПОНЯТТЯ ОЦІНКИ ЯК ЛІНГВІСТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

Поняття оцінки, що походить від слова «цінності», визначає особливості взаємодії людини і навколишнього світу. Об'єктивний світ членується мовцем з точки зору його ціннісного характеру - добра і зла, користі і шкоди, істинності і хибності і т. п. Фундаментом поняття оцінки є філософська теорія цінностей, що робить оцінку універсальною категорією (навіть чи існує мова, в якій відсутні поняття «добре» і «погано»), а мовну ситуацію оцінки - типовою, що вимагає відбору та використання певних мовних засобів для вираження оцінного значення.

Мовна оцінка, таким чином, категорія власне антропоцентрична, орієнтована на відображення інтересів людини і не існуюча у відриві від них. Іншими словами, як справедливо зазначає А.А. Шмельова, «коли мова йде про оцінку, на перший план виступає людський фактор» [9, 109]. Досить довгий час категорія оцінки розглядалася виключно з позицій аксіології, однак в останні десятиліття вона стала значущим об'єктом багатьох лінгвістичних досліджень. При цьому чітко виражена антропоцентрична спрямованість лінгвістики зумовлює і формує так званий «аксіологічний підхід до мови», який розглядає мову як дзеркало базової системи цінностей соціуму (в її варіантах, властивих різним соціальним, ідеологічним, віковим і іншим стратам і групам) і найважливіше джерело інформації про неї.

Враховуючи значимість категорії оцінки, більшість дослідників пропонують визначати її через філософсько-логічне поняття цінності, оскільки саме система цінностей, за справедливим твердженням А. К. Абішевої, становить осьовий сенс буття людини у світі, його смисловий центр [1, 14]. При цьому по відношенню до суб'єкта (людини) цінності служать об'єктами його інтересів, а для його свідомості виконують функцію постійних орієнтирів у предметній і соціальній дійсності, позначень різних практичних відносин до навколишніх предметів і явищ [7, 47]. У цьому сенсі найбільш загальне визначення оцінки запропонував В. І. Банару, в чікому розумінні оцінка - це аксіологічний термін, відображає результативний аспект процесу встановлення відношення між суб'єктом оцінки та її предметом; причому в клас предметів оцінки включаються не тільки цінності, що мають для суб'єкта позитивну значимість, але і нульові і негативні цінності, що доводить загальну відносність цього поняття [2, 14].

Усвідомлюючи тісний зв'язок даної лінгвістичної категорії з філософсько-логічним поняттям цінності, необхідно підкреслити когнітивну сутність мовної оцінки. Саме за допомогою оцінки, як зазначає І. І. Креміх, пізнається оточуючий нас світ [5, 18]. В. М. Богуславський визначає мовну оцінку як специфічний різновид пізнавальної діяльності, яка будується як на основі наукових знань, так і на фактах буденної свідомості і є осмисленням пізнавального досвіду тієї або іншої національно-історичної спільності людей [3, 10].

Джерелом виникнення оцінки є її об'єкт, відтак, характер і зміст оцінки пов'язані з конкретними якостями об'єкта. Разом з тим ці якості набагато складніші звичайної описової характеристики об'єкта, так як завжди відображає і соціальні взаємини, які не можуть існувати поза спілкуванням. Е. М. Вольф особливо підкреслює залежність оцінки від норм, прийнятих в тому чи іншому суспільстві або його частини на певному відрізку часу [4, 67-71].

Значущість оцінки як категорії виражається у тому, що вона знаходить своє відображення в різних мовних функціях. Більшість лінгвістів (Н. Д. Арутюнова, Е. М. Вольф, М. С. Ретунська та ін.) визнає нерозривний зв'язок оцінки з прагматичною функцією мови, що цілком природно, оскільки дана функція являє собою позитивного чи негативного ставлення мовця до предметів висловлювання. Н. Е. Кузнєцова і Е. В. Шевченко також підкреслюють прагматичну спрямованість оцінки в своєму визначенні: «оцінка - це процес і результат визначення суб'єктом ступенем значущості об'єкта з урахуванням здатності останнього задовольняти ті чи інші потреби і інтереси суб'єкта, тобто визначення прагматичної значущості об'єкта» [6, 71]. Е. Н. Старікова і С. Н. Колеснік пов'язують аксіологічну категорію оцінки з номінативною функцією мови (оскільки оцінка може бути виражена лексичним значенням слова або словосполучення), а також з комунікативною мовною функцією [8, 56]. Така принципова важливість оцінки для різних мовних функцій ще раз підкреслює її мовну універсальність.

Дослідженню мовної оцінки присвячені роботи багатьох дослідників. Вивчаються питання формування оцінного значення на різних мовних рівнях (морфологічному, лексичному, синтаксичному), функціонування оціночних одиниць у тексті та дискурсі, ведеться пошук зв'язків мовної оцінки і різних характеристик особистості (гендерних, національних, психологічних) і т. д.

Список літератури

1. Абишева, А. К. О понятии «ценность» / А.К.Абишева // Вопросы философии. – 2002. – №3. – С. 139-146.

2. Банару, В. И. Оценка, модальность, прагматика / В.И. Банару // Языковое общение: Единицы и регулятивы: межвуз. сб. науч. тр. / Калининский гос. ун-т. – Калинин, 1987. – С.14-18.
3. Богуславский, В. М. Словарь оценок внешности человека / В.М. Богуславский. – М.: Космополис, 1994. – 336 с.
4. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.
5. Кремих, И. И. Оценка в лексической семантике / И.И. Кремих // Парадигматические характеристики лексики. – М.: МГПУ, 1986. – С. 18-34.
6. Кузнецова, Н. Е. К вопросу о некоторых способах выражения оценки / Н.Е.Кузнецова, Е.В.Шевченко // Язык. Текст. Стил: сб. науч. тр. / Курганский гос. ун-т. – Курган, 2004. – С.71-79.
7. Самигуллина, А. С. Языковая периферия концепта «оценка»: введение в проблематику / А.С. Самигуллина // Человек в зеркале языка. Вопросы теории и практики: сб. статей. Кн.2 / РАН, Институт языкознания. – М., 2005. – С.45-61.
8. Старикова, Е. Н. К вопросу о категории оценки в языке / Е.Н. Старикова, С.Н.Колесник // Вестник Киевского университета. Романо-германская филология. – 1988. – Вып.22. – С. 56-59.
9. Шмелева, А. А. Оценочность в прагматике высказывания / А.А. Шмелева // Структурно-семантические, когнитивные, прагматические и другие аспекты исследования единиц разных уровней. Современные проблемы лингводидактики / Бирский гос. пед. ин-т. – Бирск, 2004. – С. 109-114.

*Кириленко Валерій, Кириленко Вадим
(м. Вінниця)*

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Підвищення якості підготовки учителів іноземної мови значною мірою детермінується досягненнями інформаційно-комунікаційних технологій, що впроваджуються в освітній процес і на сучасному етапі є основним чинником формування інформаційної культури студентів Інституту іноземних мов.

Лінгвістична освіта стає рушійною силою розвитку педагогічної науки.

Удосконалення методів виконання освітніх завдань та способів організації інформаційних процесів приводять до появи нових інформаційних технологій, серед яких відмічаємо ті технології, які застосовуються під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. До них відносимо наступні:

1. Комп'ютерні навчальні програми, що включають у себе електронні підручники, тренажери, лабораторні практикуми, тестові системи з іноземної мови.

2. Навчальні системи на базі мультимедіа-технологій, побудовані з використанням персональних комп'ютерів та відеотехніки.

3. Інтелектуальні та навчальні експертні системи, що використовуються в різноманітних предметних галузях.

4. Розподілені бази даних по галузях знань.

5. Засоби телекомунікації, що включають у себе електронну пошту, телеконференції, локальні та регіональні мережі зв'язку, мережі обміну даними тощо.

6. Електронні бібліотеки, розподілені та централізовані системи видавництва.

Коли обговорюються перспективи впровадження нових технологій у навчальний процес, то актуальним стає зауваження Т. П. Вороніної про те, що, якщо всю проблему звести лише до того, варто чи не варто використовувати машини в якості новітнього засобу навчання, то це призведе до неправильної постановки питання. Насправді мова йде про те, чи мають право на існування ті прийоми і методи навчання, які дістались нам від минулого, і чи відповідають вони сьогоднішнім потребам освіти, або, відмовившись від деяких з них і, взявши на озброєння щось нове, можна було б значно покращити стан справ. Таким чином, потрібно вирішити, чи є необхідним, бажаним і можливим корінним чином змінити всю технологію, що використовується в навчанні і створити нову, єдину систему викладання і навчання, що об'єднувала б у собі все краще, що можна взяти з минулого і сучасності, тобто систему, здатну на кожній ступені навчання дати найкращі результати [2].

Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють відобразити в процесі навчання такі глибинні характеристики сучасного світу, як гуманітаризація і гуманізація науки, тісний зв'язок освіти з широким країнознавчим контекстом. При цьому соціалізація інформаційних фондів невідривно пов'язана з формуванням інформаційної культури суб'єктів інформаційної діяльності.

Формування інформаційної культури майбутніх учителів іноземної мови виступає однією із основних умов процесу формування компетентності вчителя іноземної мови. Виходячи з того, що інформаційна культура характеризує якість інформаційної діяльності, ми приділяємо особливу увагу цьому процесу в системі педагогічного становлення майбутнього учителя. Підготовка до професійної діяльності передбачає формування структурних компонентів інформаційної культури в різних аспектах: мотиваційно-ціннісному, змістовному і практичному.

При цьому інформаційна діяльність постає як умова і засіб формування інформаційної культури. В процесі професійної підготовки студентів культивується ціннісне ставлення інформаційної діяльності, висувуються вимоги, яким повинна відповідати комунікативна діяльність самого викладача.

Одним із важливих компонентів змісту інформаційної культури учителів іноземної мови є уміння користуватися автоматизованими інформаційними системами – системами збору, зберігання, переробки, передачі і представлення лінгвістичної інформації, що базуються на електронній техніці і системах телекомунікації.

Сучасний учитель іноземної мови має не лише володіти знаннями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, але й мати можливість доступу до інформаційних засобів підтримки його навчально-виховної, наукової і методичної діяльності. Такі засоби повинні бути спрямовані на вирішення конкретних дослідницьких і навчальних завдань (аналіз і переклад текстів, дослідження текстів, записаних в електронному форматі, виконання навчальних завдань) і на проведення наукових досліджень на базі великих масивів текстів [1].

Література:

1. Атчикова М. С. Средства массовой коммуникации в системе современной информационной культуры: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / М. С. Атчикова. – Ростов н/Д, 2002. – 270 с.
2. Воронина Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий: (Методологические аспекты) / Т. П. Воронина, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова. – М. : 1995. – С. 5.

КОМІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

Значна кількість існуючих на сьогодні теорій комічного дозволяє розглядати його як когнітивно-комунікативне явище, специфіка якого полягає в несподіваності, «ефекті ошуканого очікування». Науково встановлено, що комічне має яскраво виражену когнітивну природу, що дає можливість застосувати до вивчення цього явища фреймовий підхід, запропонований американським ученим М.Мінським.

Згідно з фреймовою теорією, логіка здорового глузду значною мірою базується на умінні переходити від одного фрейма до іншого, який має з попереднім спільні термінали. В певний момент, що обирається адресатом навімисно (або ж ненавімисно), у його мовлення несподівано вклинюється непередбачуваний елемент: слово чи фраза, що активує у свідомості адресата фрейм, який не має із попереднім спільних терміналів. Несподівана активація такого фрейму призводить до обману сподівань адресата та може слугувати засобом створення гумористичного ефекту.

Комічне може базуватися на перетині, зіткненні фреймів, відмові від передбачуваних векторів валентності та руйнуванні стереотипів, що є основою будь-якої трансформації серйозного у смішне. На лінгвокогнітивному рівні подібна трансформація постає у вигляді мовної гри, а тому аналіз засобів комічного потребує поєднання когнітивного та власне лінгвістичного підходів, що дозволяє проникнути у сутність явища, розкрити його закономірності, пояснити особливості використання тих чи інших мовних засобів.

У дослідженні комічного важливого значення набуває його розгляд з позицій інтертекстуальності, що полягає в іронічному чи сатиричному використанні різного роду прецедентних текстів: цитат, алюзій, прислів'їв та приказок, фразеологічних одиниць, а також іншостильової лексики, що контрастує з приймаючим контекстом.

Як засвідчує аналіз мовних засобів гумористичного ефекту, використання комічних фразеологізмів значною мірою базується на структурній трансформації, тобто перетвореннях компонентного чи структурного складу фразеологічних одиниць, що супроводжується зміною значення (розширення, скорочення, заміна, перестановка, контамінація), а

також на контекстуальній транспозиції, тобто переосмисленні значення фразеологізму без зміни його складу та структури (подвійна актуалізація). В деяких випадках комічний ефект створюється шляхом контамінації та використання моделі фразеологічної одиниці.

Здатність фразеологізмів до трансформації чи транспозиції витікає, перш за все, із часткового збереження фразеологічними одиницями внутрішньої форми, тобто вихідного буквального значення і відносної сталості словосполучення, що уможливило пристосування їх узагальненого метафоричного значення до конкретних умов спілкування.

У випадку подвійної актуалізації відбувається несподівана зміна фреймів, один з яких актуалізується фразеологічно зв'язаним значенням сталого виразу, а інший – його буквальним значенням.

“Good morning,” said Bilbo, and he meant it. The sun was shining and the grass was very green. (A.Tolkien).

Вираз *«Good morning»* (добрий день!) зазвичай вживається як привітання, побажання гарного дня, що і актуалізує відповідний фрейм у свідомості читача, коли він читає початок речення. Однак продовження опису ситуації вказує на реалізацію у цьому прикладі прямого значення виразу *«гарний день»*, що підтверджується безпосереднім коментарем оповідача *«and he meant it»* (він саме це і мав на увазі), а також подальшим описом ситуації, що актуалізує фрейм «погода»: *the sun was shining* (сонечко сяяло), *the grass was very green* (трава була яскраво зелена). Несподіваність подібної зміни викликає появу гумористичного ефекту.

Зміни у структурі фразеологізмів змушують адресата, так само як і при подвійній актуалізації, сприймати одночасно метафоричне та вільне значення фразеологічної одиниці. Сприйняття фразеологізму, що навмисно трансформується шляхом вклинювання чужорідних елементів, може викликати накладання різнопланових фреймів у свідомості адресата.

Blackie's expression altered radically. “She was just being catty, Emma. Edwina's got a chip on her shoulder the size of that old oak tree out yonder in my garden. She'll never change” (B.T. Bradford).

В наведеному прикладі обігрується фразеологізм *«to have a chip on one's shoulder»* (носити скалку на плечі). Цей вираз вживається, коли йдеться про дратівливу агресивну людину, яка готова кинутися у бійку. Початок фрази (власне фразеологізм *«Edwina's got a chip on her shoulder»*) сприяє активізації фрейму «гнів, роздратування», тоді як кінець речення є дещо несподіваним, оскільки він умотивовує пряме значення сталої фрази, акцентуючи увагу на розмірі скалки *«the size of that old oak tree out yonder in my garden»* (Едвіна

носить на плечі скалку розміром з той дуб, що росте у моєму садку). Таким чином підкреслюється ступінь агресивності та роздратованості дівчини. При сприйнятті зміненого (розширеного) фразеологізму спостерігається накладання фреймів «роздратування» та «об'єкти природи», що робить вираз дещо абсурдним і створює опозицію «можливе-неможливе». Фразеологічна одиниця активізує у свідомості реципієнта стереотипний фрейм, а авторські вclusions руйнують його, викликаючи комічний ефект.

Необхідно зазначити, що важливою умовою належного декодування мовних одиниць із гумористичним ефектом є національно-культурна специфіка комічного, а саме спільність фонових знань, культури, асоціацій комунікантів.

Колядич Юлія

(м. Вінниця)

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ КОНФЛІКТНОГО ДИСКУРСУ (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАнь О. ГЕНРІ)

Сучасні учені розглядають «комунікативну стратегію» як імплікаційну складову комунікації, як властивість когнітивного плану, якій притаманні гнучкість та динаміка; як ланку рішень мовця, комунікативних виборів тих чи інших мовленнєвих дій та мовних засобів; як ефективний спосіб досягнення комунікативних цілей, як сукупність ціленаправлених дій у моделі породження та розуміння дискурсу. Таке тлумачення дає змогу визначити поняття комунікативної стратегії як спосіб реалізації каузативності в конфліктному дискурсі.

На думку дослідників М. Димарського [2] та В. С. Третьякової [4], в основі «конфліктного дискурсу» лежить протиспрямована інтеракція, котра виявляється через прямі (суперечки, претензії, погрози, звинувачення, висміювання, зневага, тиск тощо) та непрямі (переконання, пошук компромісу, ухилення від відповіді тощо) конфліктні комунікативні ходи.

Поняття «конфліктний дискурс» є нерозривно пов'язаним із поняттям «контекст». Поділяємо точку зору В. Красних [3] щодо визначення контексту як імпліцитні чи експліцитно виражені змісти, котрі існують в реальності та є складовими ситуацій, відображених у дискурсі та актуальних для даного комунікативного акту. Розглянемо, які комунікативні стратегії та, відповідно,

маркери каузативності виявляються в конфліктному дискурсі в різних типах контексту.

Матеріалом для нашого дослідження слугують оповідання американського письменника О. Генрі, творча спадщина якого досі представляє інтерес для науковців, оскільки, за словами С. Донської, ідіостилю О. Генрі притаманні «яскравість, емоційність, уникнення словесного нагромодження; підбір засобів, котрі сприяють найточнішому відображенню авторського задуму, «закодованого» на семантичному, стилістичному, лексичному і граматичному рівнях мови, і допомагають створити або підкреслити комізм ситуації, іронію, описати ситуацію або героя, висловити здивування, схвалення, засмучення або невдоволення лаконічно і стисло» [1, с. 2].

У прагматичному контексті для оформлення конфліктного дискурсу визначальними є мотиви, інтенції та цілі комунікантів. Результат мовленнєвої взаємодії визначається досягненням або недосягненням комунікативної мети.

У даній комунікативній ситуації для досягнення комунікативної мети герой використовує переконання як ефективний спосіб впливу на реципієнта за допомогою логічного обґрунтування власної позиції. При цьому обрана комунікативна стратегія є маніпуляційною, оскільки є спрямованою на захоплення смислового простору комунікації та нав'язування свого бачення реальності. Маркерами каузативності виступають в основному синтаксичні засоби: прості та складні, еліптичні, питальні речення.

У соціальному контексті конфліктний дискурс зумовлюється соціальними параметрами: соціальною, гендерною, віковою, рольовою асиметрією. В оповіданні О. Генрі "The Indian Summer of Dry Valley Johnson" [5] головний герой, зрілий чоловік, який захопився молодою дівчиною, раптом усвідомлює недоречність своєї поведінки та соромиться свого бажання наслідувати юнаків. В результаті він випліскує гнів на кохану.

Для досягнення комунікативної мети герой використовує тиск як авторитарний спосіб впливу на опонента. Цей приклад ілюструє, що комунікант, котрий займає вищий статус відповідно до соціальної та гендерної позиції, обирає стратегію суперечності: веде себе авторитарно, вимогливо, використовує морфологічні та синтаксичні маркери каузативності (дієслова в наказовому способі, спонукальні речення).

У когнітивному контексті в основі конфліктного дискурсу лежить розбіжність поглядів, переконань, цінностей, знань комунікантів. Від того, яким чином співрозмовники дотримуються певних конвенцій спілкування, правил кооперативної поведінки, залежить хід конфлікту. Так, в оповіданні

“The Whirligig of Life” чоловік із дружиною вирішують розлучитися, і кожен з них наводить власні аргументи суддеві, в яких виявляються стилістичні та синтаксичні маркери каузативності: повторення, порівняння, багатосполучниковість (полісиндетон), складнопідрядні речення тощо.

Отже, способами реалізації каузативності в англомовному конфліктному дискурсі виступають комунікативні стратегії, зокрема конвенціональні, маніпуляційні, стратегії суперечності. При цьому використовуються прийоми переконання, тиску, звернення до медіатора, згладжування конфлікту. Контекст, а саме такі його типи, як прагматичний, соціальний та когнітивний, грають вирішальну роль при виборі комунікативної стратегії та, відповідно, маркерів каузативності, представлених одиницями різних мовних рівнів.

Література

1. Донская С. А. Стилистико-грамматические и социолингвистические особенности языка оригинала и переводов произведений О. Генри : автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. н. : 10.02.19 / С. А. Донская ; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар : Изд-во «Выбор», 2003. – 22 с.
2. Дымарский М. Я. Где находится порог языкового конфликта? / М. Я. Дымарский // Аспекты речевой конфликтологии : сб. науч. ст. – СПб., 1996. – С. 25-34.
3. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
4. Третьякова В. С. Конфликт глазами лингвиста / В. С. Третьякова // Юрислингвистика-2 : русский язык в его естественном и юридическом бытии. – Барнаул, 2000. – С. 127-140.
5. O’Henry The Whirligig of Life / O’Henry // About.com. Classic Literature [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://classiclit.about.com/library/bl-etexts/ohenry/bl-ohenry-whirl.htm>

*Кордонська Альона
(м. Могилів-Подільський)*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сьогоднішній день мультимедійні технології являють собою один із напрямків інформаційних технологій, що найбільш динамічно розвиваються. Це, в першу чергу, пояснюється тим, що мультимедіа – це взаємодія

візуальних і аудіоефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, вони об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео в одному цифровому поданні.

Мультимедійні засоби навчання іноземної мови у вищій школі не можуть замінити викладача, але вони можуть вдосконалити й урізноманітнити діяльність викладача, тим самим підвищуючи продуктивність праці студентів. Вони можуть охоплювати електронні підручники, самостійно підготовлений викладачем матеріал, презентацію інформації за допомогою програми Power Point, відеометод, електронну пошту, рольові ігри, електронні інтерактивні дошки та ін.

Електронні підручники дають можливість знаходити індивідуальний підхід до студентів, підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови, при цьому студенти стають суб'єктами навчання. Також до переваг електронних підручників можна віднести: наочність подачі матеріалу, можливість коригування підручника та адаптація його до рівня і вимог дисципліни, самоконтроль проходження матеріалу, зворотній зв'язок, простота в застосуванні.

Самостійно підібраний викладачем матеріал є найбільш спрямованим і доцільним, оскільки викладач іноземної мови готує і підбирає інформацію відповідно до вимог навчальної програми з дисципліни «Іноземна мова».

Презентація інформації за допомогою програми Power Point є також самостійно підібраним матеріалом і за допомогою даної програми можна охопити всі види мовленнєвої діяльності студентів (читання, говоріння, аудіювання та письмо).

Відеометод являє собою високоефективну можливість подачі інформації, оскільки основною його перевагою є наочність інформації, яка є більш доступною для сприйняття, легше і швидше засвоюється.

Електронна пошта є одним з допоміжних методів функції контролю, а також додатковим методом спілкування. Студенти мають можливість уточнити інформацію або вирішити питання, що виникли в не аудиторний час, тим самим більш якісно підготувавши домашнє завдання і виконавши всі вимоги викладача.

Використання рольових ігор дає можливість учасникам спілкуватися один з одним, граючи певну роль. Студенти повинні знайти інформацію, необхідну для ролі та гри, тим самим студенти виявляють самостійність у пошуку та підборі необхідної та цікавої інформації англійською мовою.

Електронні інтерактивні дошки є найбільш універсальним засобом навчання. Електронні інтерактивні дошки – це ефективний спосіб

впровадження електронного змісту навчального матеріалу та мультимедійних матеріалів у навчальний процес. За допомогою електронних інтерактивних дошок досліджуваний матеріал подається в повному обсязі, матеріал чітко вимальовується на екрані інтерактивної дошки і націлює кожного студента до активної плідної діяльності.

Інноваційні засоби викладання іноземної мови у вищій школі дають можливість удосконалити методи подачі граматичної та лексичної інформації, практики монологічного і діалогічного говоріння, навчання письма та відпрацювання вимови, постійно поповнювати словниковий запас студентів.

Мультимедійні технології допомагають викладачеві іноземної мови коригувати навчальний процес, враховуючи інтереси і можливості окремих студентів, допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання.

Для успішного впровадження мультимедійних технологій у процес викладання іноземної мови у вищій школі вимагається наявність таких необхідних компонентів як програмні засоби (мультимедійні диски, презентації, відео-, аудіо-ролики, ресурси мережі Інтернет), а також обладнання (ПК, аудіо-, відео- апаратура, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка).

Так, на занятті з іноземної мови, маючи відеосупровід пропонованого матеріалу, студенти мають можливість ознайомитися з соціокультурними реаліями країни, мова якої вивчається, спостерігати за мімікою, жестами, навколишнім оточенням носіїв мови, що вивчається.

Викладання іноземної мови у вищій школі з використання мультимедійних технологій дає можливість перейти від пасивної подачі матеріалу до активного способу реалізації освітньої діяльності, в якому студент стає не тільки центральним об'єктом процесу, а й активним його учасником. В цьому випадку мультимедійні технології не повинні ставати центром процесу навчання, а нести допоміжний, пізнавальний характер, а також допоміжним засобом активізації уваги. Таким чином, активізується сам освітній процес за рахунок збільшення наочності пропонованого матеріалу, відбувається більш плідна інтерактивна взаємодія.

ПРО ОКРЕМІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ І ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Щоб визначити головну мету та проміжні цілі вивчення й викладання іноземної мови слід на методичному рівні спланувати і спрогнозувати потреби й вміння, нахили студентів щодо їх потенційних можливостей у такому навчанні, а також скорегувати відповідним чином методичну діяльність викладача. Слід пам'ятати, що в основі класичного підходу до вивчення іноземної мови лежить розуміння мови, як реального й повноцінного засобу спілкування. Такий комплексний підхід спрямований, у першу чергу, на те, щоб розвинути у студентів здібності розуміти та створювати мову відповідними звуками, бажаннями та прагненнями не тільки її розуміння, а й всебічного відтворення. У такому сенсі важливо пригадати, наприклад, про положення лінгвосоціокультурної методики, що ґрунтується на аксіомі соціокультурної детермінації мислення й мовних структурах. Її метою є навчання розуміння мовної культури співбесідника. Крім того, ця методика об'єднує мовні структури (граматику, лексику, тощо) позамовними чинниками. І це також корисний момент для вивчення й вдосконалення знань з іноземної мови. Слід відзначити, що чільне місце у методиці вивчення і опанування студентами іноземних мов займають інформаційно-комунікативні технології. Інформатизація істотно впливає на процес придбання знань, бо ці технології дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань. Для ефективної організації навчального процесу з використання інформаційно-комунікативних технологій, викладач має заздалегідь підготувати презентацію, дати список веб-сторінок та інших джерел, що сприятимуть розв'язанню поставленого завдання, а також підібрати питання або сформулювати проблему, що підлягає обговоренню та вивченню. Причому необхідно висувати такі проблеми, які мають бути комплексними і обов'язково розв'язаними. Чим точніше і коректніше будуть сформульовані такі завдання, тим якіснішим буде й кінцевий результат. Важливо також обговорити підсумкову презентацію, результат спільної роботи (оформлення, вид, розміщення на сайті, тощо).

В залежності від того, наскільки добре студент зрозумів тему, урок, дискусію і оволодів навичками, уміннями оперування даним об'ємом

матеріалу мови, вправи можуть мати характер тренування (далі – мовні вправи) і називатись тренувальними, підготовчими, аналітичними, первинними, елементарними, не комунікативними, або ж характер мовної практики (далі – мовленнєві вправи) і називатись синтетичними, комунікативними, ситуативними, творчими.

Мовні вправи направлені на вироблення первинних умінь та навичок користування окремими елементами мови, що вивчається, а їх метою є підготовка студента до подальшої мовної діяльності. Особливу увагу слід приділяти підбору мовного матеріалу. Цей матеріал не повинен об'єднуватися визначеною лексико-граматичною темою. Граматичні і лексичні явища повинні повторюватися у текстовому матеріалі достатню кількість раз, щоб дати змогу студенту спостерігати та узагальнювати ці явища. Мовленнєві вправи виконуються протягом всього курсу навчання, тому як навичками легше оволодіти окремо. Відомо, що навичка, яка виробилася на свідомій основі, відрізняється особливою тривалістю та гнучкістю. Тому слід сприяти тому, щоб студент добре зрозумів особливості опрацьованого мовного матеріалу. У зв'язку з цим, характерною рисою мовних вправ має бути багаторазове представлення зразка і різноманітність типів та видів цих вправ. В межах порівняння «тренування-практика» у мовленнєвих вправах з точки зору розвитку процесу становлення мовних навичок слід розрізняти наступні види вправ: первинні, вторинні, мовні.

Первинні вправи слідують безпосередньо за поясненням і мають своєю метою вироблення первинних умінь, а потім навичок.

Елементарно-рецептивні вправи полягають у знаходженні студентами вивчених одиниць мови при читанні або прослуховуванні. Необхідно дотримуватися наступної послідовності у методичних діях при ознайомленні студентів із рецептивним граматичним матеріалом. Спочатку відбувається представлення нового граматичного матеріалу на дошці (картці тощо). Наприклад: readthesentencesandfindthedifference. Далі слідує етап установлення значення нового граматичного явища на основі аналізу декількох письмових контекстів.

Наприклад: translate into Ukrainian; what elements does Present Tense consist of? Закінчити варто формулюванням правила, що включає вказівку на формальні та змістові ознаки нового граматичного явища.

Репродуктивні вправи полягають в усному та письмовому (або лише в усному) відтворенні відомих нам одиниць матеріалу мови та їх комплексів. Наприклад: tell me, please, what tense will you choose in this

situation. Тому робимо висновок, що рецептивні операції тісно пов'язані з репродуктивними і навпаки.

Вторинні передмовленнєві вправи призначені для подальшої автоматизації первинних навиків шляхом застосування навичок, що виробляються в процесі реалізації вторинних умінь.

Комбінаторно-рецептивні вправи полягають у співвідношенні впізнаних елементів і знаків мови між собою та із ситуацією при прослуховуванні і читанні з метою розуміння висловлювань. Тренування рецептивно-граматичного матеріалу передбачає виконання ряду диференційованих, підстановчих та трансформаційних вправ.

Репродуктивні вправи полягають у відтворенні і сполученні у відповідності з мовною ситуацією засвоєних мовних одиниць для усного та письмового вираження думок, наприклад: listenandrepeat.

Умовно можна розділити етапи навчання фонетики іноземної мови: 1) Ознайомлення з новим фонетичним матеріалом; 2) Автоматизація дій студентів з новим фонетичним матеріалом в аналогічних ситуаціях мовлення, головним чином на рівні фрази/речення; 3) Подальша автоматизація дій студентів з фонетичним матеріалом на рівні понадфразової єдності; 4) Вільне мовлення згідно норм та правил фонетичної системи іноземної мови.

Використання словників у процесі навчання фонетики іноземної мови дещо відрізняється від їх використання у процесі навчання граматики. Це зумовлено тим, що фонетична компетентність є базою усного спілкування, тому використання додаткового джерела знань – словника – має бути всеохоплюючим та супроводжувати всі етапи роботи над фонетикою іноземної мови одночасно. Для формування та вдосконалення фонетичних навичок варто зосередити увагу на орфоепічних, антропонімічних, топонімічних та тлумачних словниках. Їх використання доцільне як на етапі ознайомлення з новим фонетичним матеріалом, так і на етапах закріплення навичок (на рівні фрази/речення та на рівні понадфразової єдності). З допомогою цих словників студент може отримати інформацію з транскрипції слова про вимову звуків у ньому. Більш повну інформацію не лише щодо вимови окремих звуків у словах, а й про інтонаційні моделі представляє орфоепічний словник, тому він найкраще підходить у якості додаткового джерела навчання початків фонетики мови – формування бази фонетичного та фонематичного слуху у студентів.

Вправи на диференціацію звуків, які студенти часто сплутують, не розрізняють. Вони виконуються на рівні окремих слів або коротких речень. Завдання може бути сформульоване у такий спосіб: прослухайте пари слів і

визначте, чи однакові в них перші приголосні звуки/останні приголосні звуки/голосні в середині слова тощо. Вправи на ідентифікацію звуку, мета яких розпізнавати звук як відомий з певними характеристиками. Студенти мають прослухати та ідентифікувати звуки.

Це головним чином рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію одиниці мовлення, некомунікативні та умовно-комунікативні. У некомунікативних імітативних вправах доцільно звертати увагу на певні характеристики звуку (довготу, наголос, аспірацію тощо), що робить імітацію свідомою. Щодо умовно-комунікативних вправ, то варто використовувати такі види: імітація зразка мовлення, підстановка у слова, словосполучення, відповіді на запитання – лаконічні та повні.

Практичне оволодіння іноземною мовою неможливе без засвоєння її граматичних структур та без формування слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок. Ефективна та цілеспрямована організація навчального процесу в комунікативному руслі у поєднанні з соціокультурним підходом, з одного боку, та контролю рівня розвитку граматичної та фонетичної компетентностей, з другого, вимагає врахування основних принципів та дотримання основних вимог, які впливають на успішність навчання студентів, мотивацію навчання та саморегуляцію навчально-пізнавальної діяльності...

Література

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/С.Г.Тер-Минасова. - (Электронный ресурс). - Режим доступа: <http://www.abroad.ru/English/termin/1.htm>
2. Вовк, О.І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. - К., 2008. - 176 с.
3. Гриценко, Е.И. Реализация коммуникативного намерения при обучении грамматическому аспекту общения в языковом вузе [Текст] / Е. И. Гриценко // Вісник ХДУ ім. В.Н.Каразіна. Романо-германська філологія : зб. наук. Праць / Відп. секретар Л. Р. Безугла. - Х., 1999. - № 435. - С. 18-21.
4. Виноградова О.С. Проблемные методы в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Виноградова О.С. Режим доступа <http://distantioso.ru/library/publication/vinogradoval.htm>

LEARNING ENGLISH VIA MODERN TECHNOLOGIES

When we created our web-blended “Teacher Training in the USA” as an elective class, we, on the onset of our project, thought mostly of international collaboration and engagement of our American partners into this endeavor as one of the follow ups of the Fulbright grant. We aimed at developing a “space” for exchanging the professional experience and ideas about teacher training. We also intended to show our students how technology may be used for educational purposes. We wanted them to perceive that online instruction is more convenient and affordable, that it definitely provides diverse students with equal opportunities for getting knowledge, that using it we get globally connected.

We chose a web-blended learning model, because online instruction was a novelty to us, and we needed an implement that could help combine traditional face-to-face instruction with a parallel sequence of online activities. Blended learning provided good opportunities to foster participation and engagement for Vinnitsia teacher candidates in an international project. This format was conducive to creating an authentic English speaking environment. The class expanded the concept of traditional face-to-face instruction with the addition of lecture sessions via Skype delivered by several American university professors. The range of the lectures was versatile: “Religion & Modern School”, “The Trends of American Literature”, “The Methods of Teaching English to Foreign Students”, “Preparing Leaders in Education”, “The Role of Technology for Teachers’ Professional Development”, “Clinical Experience as an Essential Constituent of Training Curricula at American Universities”. All lectures were followed by weekly asynchronous forum discussions to explore the ideas presented in the lectures, which encouraged the students to reflect on those ideas and relate them to their personal experience and perspectives. The participation of US professors and US teacher candidates in the web-blended class was regarded by our students as highly motivating for learning English better. When asked about the benefits the students got for their professional growth, they said the web-blended discussions and Skype lectures presented several unique opportunities for them: to experience novelty, to enhance their knowledge of American education, to participate in cultural and educational exchange, etc. But the most important one they said was to practice language skills through first-hand use, e.g. spontaneous talks with native speakers (American professors and prospective teachers) during the online lectures;

improving writing skills through Forum discussions; enlarging vocabulary. As a result of having had more live practice, the students became more confident in their knowledge of English.

In the words of one student, “this class made us feel the importance of a good knowledge of English in the time we live in: with new technology, development of science and other things that make our life modern.”

*Лавренчук Ярослав
(м. Вінниця)*

СТРУКТУРА РОМАНУ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОГО МІФУ

Авторська міфотворчість – це феномен, який набув актуальності в ХХ столітті, але виник задовго до того. Міфотворчість полягає у факті використання автором окремих міфологічних концептів, образів мотивів для створення власної онтологічної моделі.

Найповніше та найкраще міф можна виразити в романі. Автор легко може передати свої власні уявлення про світ, про себе особисто, використовуючи при цьому структуру художнього тексту, автором якого він сам і є.

Створення міфології роману можна помітити і в сучасній британській літературі. Так, наприклад, прочитавши роман Джейн Харріс «Спостереження» та роман Барбари Вайн «Син сажотруса», нам вдалося помітити, щоб в обох романах створені міфи, які згодом розкриваються через головних героїв. Як в одному, так і в іншому романі, автори використали структуру художнього тексту для того, щоб досягти своєї мети.

В романі «Спостереження», оповідач через одну з головних героїнь, Арабеллу Рейд, створює міф ідеальної служниці, яку вона сама творить.

В романі «Син сажотруса» успішний письменник Джеральд Кендлес помирає від несподіваного серцевого нападу, а його найстарша донька Сара, яка в ньому душі не чаяла, приймає рішення написати про батька мемуари і дізнається, що її батько виявився зовсім не тією людиною, за яку себе видавав. Його навіть не було звати Джеральд Кендлес. Все його життя – це суцільна неправда, суцільний міф.

Цікавим є те, що обидва романи мають схожу структуру і обидва романи мають свої аналогії в англійській літературі.

Розвиток подій в обох романах починається зі смерті в романі «Спостереження» улюбленої служниці Арабелли Нори, а у романі «Син сажотруса» зі смерті головного героя Джеральда Кендлеса. Оповідачем у першому романі є Бессі Баклі, яку Арабелла бере до себе на роботу після смерті Нори і намагається створити з неї ідеальну служницю. А оповідачем іншого роману є найстарша із трьох доньок Джеральда Кендлеса Сара.

Отже, першим елементом структури роману є смерть одного з героїв, далі в обох романах дія розгортається ретроспективно. В романі Джей Харріс це робить Бесі Баклі, яка згадує свою минуле. А в романі Барбари Вайн це робить Сара, яка згадує роки минулого сімейного життя. Другим елементом структури романів є спогади, де Бесі в романі Араделли читає спогади своєї хазяйки про всіх попередніх служниць, а Сара згадує, що вона її сестри взагалі мало знають про свого улюбленого батька, для них його минуле є таємницею. Бесі, прочитавши про загадкову смерть Нори, намагається дізнатися правду, а Сара вирішує дізнатися більше про минуле батька. Упродовж обох романів можна спостерігати активність Бесі та Сари, їхнє глибоке бажання дійти до істини. В обох є певні сформовані уявлення про правду, але в кінці кожного з романів, як Бесі, так і Сара приходять до прямо протилежних висновків.

На нашу думку, Арабелла Рейд бажала володіти чимось ідеальним, що могло б зробити її щасливою і що виявилось неможливим. А у випадку Джеральда Кендлеса, можна твердо сказати, що ним просто керувало почуття снобізму. Джеральд не був знатного походження, але бажав належати до вищого суспільства. Як результат, він заради себе пожертвував своєю сім'єю.

Обидва романи мають свої аналогії в англійській літературі. «Спостереження» повторює міф про Пігмаліона, геніально використаний Б. Шоу у своїй п'єсі «Пігмаліон». Аналогом Арабелли, яка постійно влаштовувала різні тести для служниць, яка вважала, що у них повинен бути правильний одяг, правильні манери і вони повинні уміти читати і писати, є професор Хіггінс, який і намагався створити справжню леді з Елізи Дуліттл, а в Джейн Харріс – це Бесі Баклі. Але основним має бути усвідомлення того, що творець несе відповідальність за своє творіння. Нора померла з вини своєї хазяйки, а у професора Хіггінса Еліза Дуліттл стає маргіналом.

В романі Барбари Вайн «Син сажотруса» можна прослідкувати аналогію з п'єсою Уільяма Шекспіра «Король Лір». У короля Ліра було три доньки, які клялися йому в своїй відданості та любові, але, коли королеві потрібна була допомога і опіка, лише Корделія, дізнавшись про нещастя батька, жорстокосердя сестер, поспішає до нього на допомогу. У Джеральда

Кендлеса було три доньки, але лише Сара любила свого батька по-справжньому, що і стало причиною її бажання написати про нього мемуари і дізнатися про його минуле. Іншим сестрам, вірогідно, батько був лише потрібний, коли був здоровим і міг бути чимось корисним.

Отже, два романи «Спостереження» та «Син сажотруса» є прекрасними прикладами створення міфу за допомогою структури художнього тексту, в який читач беззаперечно вірить. Тому, можна погодитись з думкою Юрія Андруховича, який вважає, що «для письменника обман є складовою частиною творчого «я». Від рівня обдарування залежить те, наскільки письменник може у свій обман повірити – тоді зникає грань між обманом і щирістю. Без обману література неможлива. Парадокс полягає в тому, що читачі чекають від письменника правди, а він може запропонувати тільки обман. Обман великого письменника стає правдою» [1, с. 59].

Література:

1. //Країна. Тижневий журнал по-українськи. – 9 квітня. – 2010. – № 12 (15). – С. 59.

Ліпська Євгенія
(м. Вінниця)

КОМУНІКАТИВНА ОСОБИСТІСТЬ ЯК ПРОДУКТ І НОСІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ

Основним суб'єктом мовної комунікації є людина, яка належить до певної лінгвокультурної спільноти і реалізує себе у процесі інформаційного обміну як комунікативна особистість, а саме комунікант, наділений сукупністю індивідуальних якостей і характеристик, які визначаються його комунікативними потребами, когнітивним діапазоном і комунікативною компетенцією та виявляються в процесі комунікації. Визначальними для комунікативної особистості є характеристики, які становлять три основні параметри: мотиваційний, когнітивний і функціональний.

Мотиваційний параметр визначається комунікативними потребами індивіда і посідає центральне місце у структурі комунікативної особистості. Саме потреба повідомити щось або отримати необхідну інформацію стимулює комунікативну діяльність і є обов'язковою характеристикою індивіда як комунікативної особистості.

Когнітивний параметр охоплює велику кількість характеристик, які формують у процесі пізнавального досвіду внутрішній світ індивіда в інтелектуальному та емоційному аспектах. Найважливішими з них є: знання комунікативних систем (коду), що забезпечує сприйняття змістової та оцінної інформації і вплив на партнера; здатність спостерігати за своєю мовною свідомістю (інтроспекція), усвідомлювати та аналізувати свої дії (рефлексія), адекватно оцінювати когнітивний діапазон партнера.

Функціональний (поведінковий) параметр передбачає практичне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, вміння варіювати комунікативні засоби, вибудовувати дискурс відповідно до норм коду та правил етикету.

Відомо, що становлення комунікативної особистості відбувається у процесі комунікативної діяльності одночасно з формуванням комунікативної свідомості (вікової, гендерної, професійної, національної), яка визначає поведінку комунікативної особистості під час інформаційного обміну. Чим розвинутіша комунікативна свідомість людини, тим усвідомленіша її поведінка, свідоміший вибір мовленнєвих дій, успішніше конструювання комунікативних ситуацій.

Комунікативна свідомість виявляється в комунікативній діяльності людини, що завжди відбувається на тлі культури, до якої вона належить. Невід'ємним елементом культури є мова, що слугує засобом закріплення її, описуючи всі аспекти життя людей. Тісний зв'язок мови і культури нерідко позначають терміном «лінгвокультура», який тлумачать як прояв, відображення та фіксацію культури в мові і дискурсі. З огляду на це комунікативну особистість нерідко розглядають як мовно-культурну особистість, під якою розуміють комуніканта, який володіє культурно зумовленою ментальністю, картиною світу і системою цінностей, дотримується когнітивних підходів, мовних, поведінкових і комунікативних норм певної лінгвокультурної спільноти. Отже, особливості комунікативної особистості і перебіг комунікативного акту зумовлює культура.

Через комунікацію культура забезпечує: самоідентифікацію особистості, взаємодію окремої особистості із суспільством, узгодження діяльності окремих особистостей між собою, інтеграцію соціальних груп та єдність суспільства загалом, внутрішню диференціацію суспільства та окремих груп, обмін досягненнями між індивідами, групами індивідів і націями.

Саме культура визначає учасників комунікації, вибір тем і комунікативних стратегій, контекст, спосіб та умови передавання повідомлень, спосіб кодування і декодування інформації, набір

комунікативних кроків тощо. Крім того, культура впливає на комунікацію через соціальну стратифікацію суспільства і створення складної системи групових та міжособистісних взаємин. Культурне групування відбувається за різними ознаками: національними, регіональними, мовними, статевими, віковими, релігійними, професійними. Інакше кажучи, у межах будь-якої культури можна виокремити різні субкультури, кожна з яких має свою систему поглядів, цінностей, норм поведінки, уявлення про спосіб життя, вибір видів діяльності тощо.

Слід підкреслити, що національна культура найважливіша для будь-якої людини, адже визначає її національну ідентичність і виявляється в різних сферах її діяльності, зокрема й комунікативній. Національна специфіка людського спілкування простежується як у соціальній взаємодії комунікантів, які реалізують у кожному комунікативному акті соціальні зв'язки, так і в мовленні, що обслуговує цю соціальну взаємодію. І мовленнєве, і немовленнєве спілкування регулюється єдиними соціальними нормами, мовленнєве спілкування, крім того, – специфічними для конкретної мови правилами.

За О. Леонтьєвим, національна специфіка мовленнєвого спілкування формується системою факторів, які зумовлюють відмінності в організації, функціях і способі опосередкування процесів спілкування, властивих певному мовному колективу. Вчений пропонує таку класифікацію цих факторів: 1) фактори, пов'язані з культурною традицією; 2) фактори, пов'язані із соціальною ситуацією та соціальними функціями спілкування; 3) фактори, пов'язані з етнопсихологією, тобто з особливостями перебігу та опосередкування психічних процесів і різних видів діяльності; 4) фактори, пов'язані з наявністю в тезаурусі спільноти певних реакцій, понять тощо, тобто зі специфікою денотації; 5) фактори, зумовлені специфікою мови спільноти.

З викладеного випливає, що комунікативна особистість як продукт і носій певної лінгвокультури неоднорідна, має свої особливості актуалізації на різних рівнях і в різних типах комунікації. Її лінгвокультурна належність безпосередньо впливає на комунікативний процес, позначається на результатах та ефективності спілкування.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У зв'язку з впровадженням з 1 вересня 2012 року нового Державного стандарту початкової загальної освіти, відповідно до якого вивчення іноземної мови розпочинається з 1-го класу, виникає потреба пошуку шляхів, що сприятимуть високому рівню підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початкових класах та ефективному навчанню школярів.

Студенти повинні набути певного рівня сформованості методичної компетенції учителя іноземної мови початкової школи, достатнього для успішного формування у молодших школярів усіх видів іншомовної комунікативної компетенції як на уроках, так і в позакласній роботі з іноземної мови.

Зазначене є основною метою спецсемінару “Методика навчання іноземної мови в початковій школі”, запровадженого в інституті іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Даний спецсеминар покликаний не допустити необдуманого переносу студентами методів і прийомів навчання іноземної мови із середньої та старшої школи в молодшу школу, що нашкодило б мотиваційному налаштуванню молодших школярів та не узгоджувалось би з їх психологічними особливостями. Останні повинні обов'язково ураховуватись майбутніми вчителями в навчальній роботі для досягнення успіху, зокрема через інтеграцію ігрової та навчальної роботи, широке застосування полісенсорного підходу, специфічних для початкової школи методичних прийомів – дидактичних римованих текстів, сюжетних історій, персоніфікації тощо.

Майбутні методики викладання іноземної мови для початкової школи ми бачимо в її інтеграції з віковою психологією і педагогікою, з лінгвокраїнознавством і зарубіжною літературою, використанням комп'ютерних навчальних програм і відеокурсів.

Ми згодні з дослідниками, що нині існує необхідність створення оптимальної системи методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкових класів, яка б поєднувала наступні компоненти: використання різних форм організації навчальної діяльності у вищій педагогічній школі: традиційні (лекції, лабораторні й практичні заняття, СРС

та НДРС) з нетрадиційними (методичний театр, участь у роботі методичних об'єднань шкіл, самоосвіта) тощо; включення активних методів навчання (дидактичні ігри та педагогічні імітації, методичні ринги та аукціони методичних знань, трансформування передового досвіду та власний методичний пошук тощо); перегляд програмового матеріалу з позицій переносу акценту на формування у майбутніх учителів методичних умінь та створення відповідного навчально-методичного забезпечення.

Опишемо докладніше таку нетрадиційну форму роботи студентів як методичний театр (МТ). Дослідники розглядають його як інноваційний засіб позакласної діяльності з методики викладання іноземних мов, який передбачає індивідуальну і командну роботу з методично зацікавленими студентами з метою критичного, творчого опрацювання сучасних технологій навчання іноземних мов, адаптації їх до реальних умов навчання у школі і вищому закладі освіти, розвитку нових методичних ідей та їх апробації й популяризації серед майбутніх та діючих учителів. МТ працює в двох напрямках: 1) від студента до студента; 2) від студента до вчителя.

У межах першого методу – від студента до студента – зусилля членів МТ зосереджуються на пошуку нових технологій навчання іноземних мов, їх аналізу, адаптації і апробації за умов реального й умовного навчального середовища з наступним проведенням експериментального навчання у школі та в університеті. У межах цього проекту студенти-члени МТ проводять демонстраційні заняття для інших студентів, а також для вчителів методистів.

Другий напрям – від студента до вчителя – передбачає розповсюдження досвіду через методичні експрес публікації та відеозаписи зразків застосування нових технологій. Результатом плідної кооперації студентів у втіленні цього проекту може стати накопичення банку ідей з різних проблем сучасного викладання. У Житомирських студентів, наприклад, ці ідеї відображаються в публікаціях методичної газети "Let's Know How", яка виходить двічі на рік і передує педагогічній практиці.

Методичний театр є однією з ефективних форм, що дають змогу студенту спробувати себе у ролі вчителя, продемонструвати власні розроблені технології навчання іноземних мов в учнівській аудиторії.

Загалом, у професійній підготовці вчителя велике значення має його методична підготовка. Удосконалення цього важливого напрямку підготовки майбутніх учителів іноземної мови, зокрема початкових класів, приведе врешті-решт до формування професійно-мобільних спеціалістів, здатних до

швидкої адаптації в освітній та соціально-культурній сферах, наділених високим творчим потенціалом та гнучким методичним мисленням.

Малащук-Вишневська Наталія
(м. Вінниця)

СЕНСОРНА ТРИВИМІРНІСТЬ ОБРАЗІВ У СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ

У сучасній американській поезії зустрічаються випадки синестетичних комплексів – словесних поетичних образів, у підґрунті яких лежать три і більше синестезійні мапування. Синестезійне мапування розуміється як проектування якостей однієї модальності/відчуття на якості іншої модальності/відчуття [2]. Складні синестезійні образи апелюють до більш ніж двох різних аналізаторів, тобто сенсорних систем людини.

Якщо синестезії є взаємодією не лише екстероцептивних, тобто зовнішніх відчуттів людини, але й інтероцептивних (внутрішніх, емоційних) та пропріоцептивних (м'язових) відчуттів [1; 2]. Такі синестезійні утворення є текстовою репрезентацією стану автора або ліричного героя, якому притаманна сенсорна тривимірність. Зауважимо, що певна частина(и) сенсорно тривимірного образу може бути експліцитно вираженою, а частина може імплікуватися [2, с. 138]. Адже два поняття фігури активують певні риси одне в одному, імплікуючи нові непередбачувані потаємні риси та конотації у багатогранних сенсорних образах [4, с. 225].

Наприклад, у віршованому тексті “Airport Smoking Room” [3] знаходимо катахрезу-синестезію, що поєднує пропріоцептивні та екстероцептивні відчуття: “*no more than eleven hundred pounds of contact*” – “*не більше ніж одинадцять сотень фунтів контакту*”. Зазвичай непокєднувані поняття фізичної маси (*eleven hundred pounds*) та тактильного контакту (*contact*) активують один в одному приховані риси та конотації: велика кількість людей і їх часта зміна у кімнаті для паління аеропорту осмислюється у термінах великої ваги, зовнішнє відчуття важкості передає внутрішній напружений стан ліричної героїні, втому від чекання та постійного мерехтіння незнайомих облич. Наявне у фрагменті словосполучення *no more than* носить іронічний характер і лише посилює передачу негативного враження героїні від ситуації, у якій вона опинилась. В такий спосіб, через

парадоксальне поєднання пропріоцептивних та екстероцептивних відчуттів у фрагменті імпліковано інтероцептивні, тобто внутрішні, відчуття людини.

Література

1. Галеев Б. М. Синестезия чудо поэтического мышления / Булат Махмудович Галеев // Науч. Татарстан. – Казань, 1999, № 3. – С. 19–23.
2. Редька І. А. Сенсорна тривимірність словесно-поетичної синестезії / І. А. Редька // Вісник Житомирського державного університету. Філологічні науки. – Житомир, 2010. – Вип. 51. – С. 138–142.
3. Hume Ch. Poetry / Ch. Hume // Electronic Poetry Review, Issue 4 – Режим доступу: // <http://www.epoetry.org/issues/issue4/poetry.htm>
4. Tzur R. Playing by Ear and the Tip of the Tongue : Precategorical Information in Poetry / Reuven Tzur. – Amsterdam : John Benjamins Publishing, 2012. – 308p.

Манкевич Діана
(м. Вінниця)

ДО ПИТАННЯ ХАРАКТЕРУ МІЖРІВНЕВИХ ЗВ'ЯЗКІВ МОВНОЇ СИСТЕМИ

Поняття структури мови тісно пов'язане з поглядом на неї як на ієрархічно організовану систему одиниць, що становлять певну єдність. Такий погляд на мову був характерним ще для лінгвістів Казанської лінгвістичної школи, які закликали вивчати мовну систему цілісно, як і взаємозв'язок її основних явищ. Бодуен де Куртене не лише розвивав вчення про мову як про систему, але і розглядав її як чітку організацію різних сторін, що їй належать, та таку що має основну одиницю на кожному із своїх рівнів. Пізніше для позначення даних складових мови буде введене поняття «ярус» або «рівень» [2, с. 11].

Мова має внутрішній порядок, отже, системність і структурність є основними її характеристиками, що репрезентують мову з різних боків. Поняття структури і системи не є тотожними, оскільки система розуміється як сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, а коли ми говоримо про структуру, то маємо на увазі склад і внутрішню організацію єдиного цілого.

Говорячи про структуру мови, а також про лінгвістичну концепцію рівнів, що отримала своє поширення у роботах американський

дескриптивістів, можна згадати поняття вищого і нижчого, маючи на увазі організацію простіших одиниць, наприклад фонем, у певну підсистему (нижчий рівень) і організацію складніших одиниць, наприклад слів, (вищий рівень). Хоча такий підхід був різко засуджений деякими лінгвістами, серед яких був С.Д. Кацнельсон, які вказували на те, що порівняння зв'язків усередині слова та зв'язків, що виникають усередині речення, є неправомірним.

У світлі даної теорії цікавою є думка лінгвістів стосовно характеру зв'язків між різними ярусами мови. Наприклад, у своїй статті «О понятиях уровня языковой системы» В.М. Солнцев пише: «... единицы более высокого порядка не развиваются из единиц менее высокого порядка», саме тому в мові відношення одиниць вищого і нижчого рівнів трактуються як відношення компонентів (складових) і цілого, але не як еволюційний зв'язок [3, с. 5]. Л.М. Волкова вважає, що одиниці нижчих рівнів мови слугують будівельним матеріалом для рівнів вищого порядку. Цю подібність в організації мовних одиниць Л.М. Волкова називає ізоморфізмом [4, с. 19]. М.П. Кочерган вважає, що функція одиниць нижчого рівня полягає в тому, щоб бути засобом побудови одиниць вищого рівня [1, с. 213].

Багато вчених висловлюють думку про те, що мовні рівні не існують ізольовано. Вони взаємопов'язані та, сполучаючись, впливають одне на одного. Таким чином, зв'язки між мовними одиницями мають не лише лінійний чи, скажімо, ієрархічний, але й причинно-наслідковий характер. Такий підхід до мови дає можливість пояснити багато випадків проміжних рівнів, які важко зрозуміти з позиції одного яруса мови. У зв'язку з цим і виник особливий лінгвістичний напрямок – граматична лексикологія.

Отже, на стику рівнів виникають рівні проміжної, міжрівневої природи. Їх одиниці мають подвійний характер: утворюючись на одному рівні, вони функціонують як одиниці іншого рівня. До таких рівнів належать: морфологічний, словотвірний та фразеологічний.

Беручи до уваги вищезазначені факти, можна висловити припущення про те, що мовні рівні не є ізольованими, закритими утвореннями, а навпаки, взаємопроникаючими. Вони утворюють не просто сукупність одиниць-компонентів, «цеглин», із яких формується ціле, а взаємодоповнюючу, спаяну єдність, будова якої матиме не ступінчасту будову, що підкреслюватиме відокремленість мовних рівнів, а спіральну модель, ілюструючи зв'язок та комплементарність елементів кожного ярусу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. – К., 2003. – 463 с. – С. 213-219.

2. Николаев Г.А. Иван Александрович Боуэн де Куртенэ, 1845-1929. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2001. – 20 с. – С. 10-11.
3. Солнцев В.М. О понятии уровня языковой системы. // Вопросы языкознания. – №3. – М., 1972. – С. 3-19. – С. 5.
4. Volkova L.M. Theoretical Grammar of English: Modern approach. – Kyiv, 2010. – 253 p. – P. 18-19.

*Марченко Олена, Рибко Наталія
(м. Вінниця)*

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ

Сучасний процес глобалізації всіх сфер нашого життя передбачає знання іноземних мов як передумову успішної реалізації особистості у суспільстві: в професійній сфері, на культурному рівні, в приватному спілкуванні тощо. Володіння іноземною мовою стає одним із основних чинників як соціально-економічного, так і загальнокультурного прогресу суспільства. Однак за таких умов, усвідомлюючи важливість іноземних мов на даному етапі розвитку суспільства, багато студентів немовних спеціальностей не вважають іноземну мову важливим предметом, не виявляють зацікавленості у процесі навчання, а деякі навіть не розглядають його як необхідний для вивчення у ВНЗ. В такій ситуації доцільно проаналізувати фактори, що впливають на формування мотивації студентів у процесі оволодіння іноземною мовою на заняттях у вищих закладах освіти.

Проблема мотивації досліджується в різних аспектах, і є багато трактувань цього поняття. Відштовхуючись від визначення, запропонованого в словнику В.І. Даля, що «мотивація – це сукупність внутрішніх та зовнішніх рушійних сил, що стимулюють людину до діяльності, спрямовану на досягнення певних цілей» [3], можна зробити висновок, що мотивація виконує декілька функцій: стимулює, спрямовує та організує студента, надає навчальній діяльності особистісний зміст та значимість. При цьому мотивацію варто розглядати як вияв еволюціонуючого процесу, тому що під час навчання студент розвивається і переходить на вищий ступінь самосвідомості та особистісного розвитку.

А.К. Маркова розробила модель, що складається з шести рівней та має на меті показати процес розвитку особистості студента та формування

мотивації до вивчення іноземної мови. За ставленням до навчання визначають наступні рівні:

- негативне ставлення – переважають мотиви уникнення неприємностей, відсутність зацікавленості процесом та змістом навчання, невдачі пояснюються зовнішніми причинами;

- нейтральне (пасивне) ставлення – нестійкі мотиви до зовнішніх результатів навчання, відсутність самостійних цілей, виконання окремих навчальних дій за інструкцією та зразком, пасивність у нових умовах і ситуаціях;

- позитивне (аморфне, невизначене, ситуативне) – широкий пізнавальний мотив, що включає в себе зацікавленість результатом навчання й оцінкою викладача. На цьому етапі мотивація нестійка, але присутнє сприйняття нових знань, розуміння та виконання поставленого учбового завдання, а також кінцевий контроль та самооцінювання;

- позитивне (пізнавальне, усвідомлене) ставлення – нові мотиви випливають із самостійно поставлених цілей, є зацікавленість у різних способах набуття знань, усвідомлене співвідношення мотивів та цілей своїх дій, застосування знань в знайомих умовах;

- позитивне (активне, ініціативне, творче) ставлення – на цьому етапі відбувається удосконалення навчально-пізнавальної діяльності (самоосвіта), усвідомлене співвідношення своїх мотивів та цілей. Розуміються методи навчання, знання застосовуються в нових умовах, рівень засвоєння знань продуктивний. Наявні прогностичні самоконтроль та самооцінка (до початку роботи), висока самооцінка, перехід з навчальної діяльності до самоосвіти;

- позитивне (особистісне, відповідальне, активне) ставлення – удосконалення способів співробітництва з іншою людиною в ході навчально-пізнавальної діяльності, взаємопідпорядкування мотивів, відповідальне ставлення до сумісної навчальної діяльності, застосування знань на практиці, самотійна постановка власних цілей. Сприйняття нових видів співробітництва в ході навчання, нових способів застосування засвоєного в соціальній практиці, швидкий темп навчання [2].

Слід зазначити, що для студента технічного спрямування оволодіння іноземною мовою є доволі складною задачею, і більшість студентів знаходяться на перших трьох рівнях. В цій ситуації для формування позитивного ставлення надзвичайно важливою стає роль викладача, чиїм основним завданням є стимулювання переходу студентів на найвищий рівень вмотивованості, на якому вони чітко усвідомлюють всі фактори (як внутрішні, так і зовнішні), що впливають на формування мотивації. На цьому

рівні відношення до навчання стає особистісним, відповідальним та активним. Останнім часом ряд досліджень підтвержує, що студенти з чіткою професійною направленістю набагато краще вмотивовані на навчання та мають кращі показники.

Література:

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. – М.: Высшая школа, 1970. – 230 с.
2. Маркова А.К. и др. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. – М: Педагогика, 2003.
3. vidahl.agava.ru/ - В. Даль Толковый словарь живого великорусского язык...

Медведєва Світлана

(м. Вінниця)

ВІЗУАЛЬНИЙ ТЕКСТ У СТРУКТУРІ СОЦІОПолітичного ДИСКУРСУ

Інтенсивність впливу на адресата напряму залежить від кількості рецепторів задіяних у сприйнятті тексту. Тому окрім яскравого, образного мовного оформлення не менш важливим виступає графічний або візуальний рівень оформлення висловлювання та тексту в цілому. Останнім часом багато уваги приділяється креолізованим текстам. Це семантично ускладнені тексти, основними компонентами яких є вербальна та невербальна складові, які поєднуються для більш повного та точного сприйняття інформації адресатом, а також з метою підвищення інтенсивності впливу на адресата, що є однією з головних цілей у соціополітичному дискурсі. З одного боку, візуальний образ, на відміну від вербального тексту, сприймається як дещо більш об'єктивне і тому викликає більшу довіру у адресата. З іншого боку, візуальний образ допомагає перевести сприйняття інформації на підсвідомий рівень, що створює можливості для додаткового впливу чи маніпулювання.

У соціополітичному дискурсі використовуються як самостійні носії інформації, такі як: малюнок, фотографія, графік, таблиця, так і допоміжні до вербальних засобів, які вносять додаткові експресивні та семантичні відтінки у їх зміст. До другої групи належать різні шрифти та способи написання вербальних текстів.

В концептології існує поняття візуалізації, яке, зокрема, А.Н. Приходько трактує як «дублювання концепту іконічним знаком, в результаті чого

структура та властивості певного концепту набувають більшого унаочнення» [3, с. 95]. Концепт має структуру, яка складається з трьох шарів: понятійного, перцептивно-образного та ціннісного. При залученні візуалізації, унаочнення, в першу чергу, набувають ціннісна та перцептивно-образна складові. Ціннісна складова концепту обумовлена тими образами, асоціаціями, які формуються у людини в процесі засвоєння правил та норм поведінки в суспільстві та залучення до національно-культурних надбань окремої країни. Наприклад, у офіційному документі “Partnership in Power: Britain in the World” [4] лейбористської партії йдеться про дотримання політики толерантності та терпимості по відношенню до людей інших національностей та тих, хто опинився за межею бідності. З метою створення персуазивного ефекту залучено візуальні образи, зокрема фотографії, із зображенням усміхнених, здорових та щасливих афро-американських дітей. Думка, яка навіюється адресатові має приблизно наступне трактування: благополуччя представників різних національностей, що проживають на території Великобританії, є безпосереднім наслідком успішного ведення такої політики. Матеріали проілюстровано графіками та схемами з метою унаочнення та конкретизації цілей та стратегій, що розробляються даною політичною силою.

Перцептивно-образна складова концепту тісно переплітається із поняттям образності та метафоричності. Когнітивна метафора є частиною концепту, а саме, утворює його образну складову, сприяє підтримці концепту в мовній свідомості [2, с. 334]. На думку Е.В. Будаєва й А.П. Чудінова, «в основі метафоризації лежить процес взаємодії між структурами знань двох концептуальних доменів — сфери-джерела та сфери-мішені. В результаті метафоричної проекції зі сфери-джерела у сферу-мішені, елементи сфери-джерела, які сформувались у результаті досвіду взаємодії людини з навколишнім світом, структурують менш зрозумілу концептуальну сферу-мішені, що складає сутність когнітивного потенціалу метафори» [1, с. 23]. Зокрема, у документі “Green Paper on the Family” [5], розробленому консерваторами, знаходимо наступні приклади метафор: “stable families are at the heart of strong societies” («міцні сім’ї є серцем міцного суспільства»), “missing the golden thread” («не помічаючи золоту нить»). Характеристику параметрів концепту СЕРЦЕ знаходимо у монографії Н.А. Приходька, який асоціює СЕРЦЕ із символом переживань, почуттів, настроїв людини, надає йому оцінного значення, як зосередженню, найважливішому місцю чогонебудь [3, с. 39]. Таким чином, відбувається перенесення, проекція складових

елементів концепту СЕРЦЕ на концепт СІМ'Я, що надає останньому більшої виразності та вагомості.

Інша метафора “missing the golden thread” відсилає адресата до міфології, а саме міфу про нить Аріадни, як засобу, що дає можливість вийти із складного становища. Під складним становищем слід розуміти підвищення рівня дитячої бідності, вирішити яке уряд намагався шляхом організації дитячих центрів. На що опозиція відреагувала критично, наголошуючи на тому, що «засобом» виходу із цієї проблеми, який проігнорував уряд, є сім'я та створення належних умов для виховання дітей, в першу чергу, в сім'ї. У другому випадку йдеться не про концептуальну метафору, а радше про метафоричний образ, який, тим не менше, хоча й не безпосередньо, пов'язаний із концептом СІМ'Я.

Отже, важливість залучення та поєднання вербальних та невербальних складових до тексту є беззаперечною, так як беззаперечним є зв'язок між мовою та мисленням. Там, де важко переконати словами, у пригоді стають візуальні та графічні елементи, які мають неабиякий власний персуазивний потенціал, який успішно працює, зокрема, у соціополітичному середовищі.

Використана література:

1. Будаев Э. В., Чудинов А.П. Методологические грани политической метафорологии / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Политическая лингвистика. – Выпуск (1)21. – Екатеринбург, 2007. – С. 22-31.
2. Полинченко Ю.Д. Образная составляющая лингвокультурного концепта “язык” / Ю.Д. Полинченко. – Языки и транснациональные проблемы: сб. науч. тр. – Москва-Тамбов: изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина. – Т.1. – 2004. – С. 332-337.
3. Приходько А. Н. Концепты и концептосистемы / А. Н. Приходько. – Днепропетровск: Белая Е. А., 2013. – 307 с.
4. Partnership in Power: Britain in the World // The Second Year Consultation. The Labour Party. London, 2008. – 15 p.
5. The Centre for Social Justice Green Paper on the Family. – The Centre for Social Justice, 2010. – 38 p.

РЕКЛАМНИЙ ДИСКУРС: ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ

Рекламний дискурс визначають як цілий комплекс відношень, які виявляються в процесі виникнення, формування, розвитку й функціонування рекламного тексту. Іншими словами, рекламний дискурс являє собою когнітивний процес, пов'язаний зі створенням тексту, а рекламний текст – мовний відрізок як продукт діяльності мовлення та мислення, за допомогою якого комунікатор і реципієнт вступають у певні соціальні стосунки.

Специфіку рекламного дискурсу визначає його комунікативно-прагматична спрямованість, що виявляється у відборі вербальних і невербальних засобів і способах їх подачі. Прикладний характер розгляду цього питання дає можливість застосовувати отримані знання на практиці та залучати до аналізу конкретного мовного явища (у нашому випадку рекламних текстів) знання з інших галузей мовознавства. З цього погляду реклама презентує широкий креативний потенціал для вивчення на її ґрунті важливих проблемних питань сучасної лінгвістики. Сама сутність реклами, головними категоріями якої є антропоцентричність, інформативність і вплив, обумовлює розгляд її в аспекті лінгвістичної прагматики як науки, що вивчає використання та функціонування мовних знаків у мовленнєвій комунікації, формування мовних висловлень, що визначається функціональними особливостями партнерів у мовленнєвому акті, наприклад, комунікативними інтенціями мовця та характером мовних засобів, що він використовує, самою ситуацією спілкування тощо [2: 250]. При аналізі текстової діяльності в прагматичному аспекті в центрі уваги опиняються комуніканти як породжувальні фактори тексту, а саме дослідження рекламного тексту обов'язково співвідноситься з мотиваційними характеристиками продуцента та реципієнта тексту. З погляду лінгвістичної прагматики мовна комунікація та мовленнєвий акт є яскравими виявами «поєднання мови та дії», де актуалізується функція мови як вияву цілеспрямованої поведінки [2: 251]. З огляду на це твердження, природним та необхідним видається саме прагмалінгвістичний аналіз реклами, оскільки основне її завдання полягає у тому, щоб у результаті передачі інформації здійснити вплив на адресата реклами, досягти бажаного комунікативного ефекту, тобто скорегувати поведінку, систему ціннісних орієнтацій адресата в потрібному для

рекламодавця напрямку, добитися, щоб споживач віддав перевагу рекламованому товару перед будь-яким іншим.

Прагматичний аналіз реклами дає можливість встановити прямий зв'язок між мовними засобами різних рівнів, що використовуються в рекламному тексті для впливу на потенційного споживача, та дією адресата в напрямі цього впливу, яка або мала місце як факт купівлі, користування послугою, або не здійснилась залежно від результату впливу на адресата. Отже, аналіз рекламних текстів у прагмалінгвістичному аспекті дає можливість розглядати мову реклами в безпосередньому зв'язку з дією адресата.

Комунікативно-прагматичний підхід до вивчення рекламного дискурсу реалізується в межах комунікативно-прагматичної парадигми вивчення мовного спілкування, коли мова розглядається як інструмент впливу адресанта на адресата. При комунікативно-прагматичному підході до аналізу рекламного тексту можна декодувати його семантику, що складає структуру його змісту як цілісне й системне утворення, яке виникає в інтелекті людини у його відношенні до лінійної структури тексту.

В аспекті когнітивного аналізу рекламного дискурсу варто також звернути увагу на визначення структури когнітивної моделі останнього та на її мовну репрезентацію. Існує спроба дослідниці О.Є. Ткачук-Мірошніченко відтворити таку модель, яка, на її думку, складається з мотиваційної й ін'юктивної частини, зв'язок між якими можна представити таким чином: адресант спонукає адресата до дії за допомогою наведення мотивувань, які розподіляються за такими групами: позитивна характеристика адресата, результату дій об'єкта реклами на адресата; позитивна характеристика об'єкта реклами, у яку входять: швидкість його дії, ефективність, перелік послуг та власне сама характеристика товару та послуги, якісна характеристика джерела об'єкта реклами – адресанта [1: 85].

Таким чином, застосування до характеристики реклами положень когнітивної лінгвістики дає можливість уникнути однобічного формального аналізу цього явища, змушує науковців під час здійснення різних лінгвістичних досліджень реклами звертатися до сутності процесу рекламування, когнітивних механізмів, що обумовлюють його характер.

Література:

1. Ткачук-Мірошніченко 2001: Ткачук-Мірошніченко О.Є. Імплікація в рекламному дискурсі (на матеріалі англомовної комерційної реклами): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Ткачук-Мірошніченко Олена Євгенівна. – К., 2001. – 201 с.

2. Штерн 1998: Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. Енциклопедичний словник для фахівців з теорет. гуманіт. дисциплін та гуманіт. інформатики / Ірен Борисівна Штерн. – К.: «АртЕк», 1998. – 336с.

Мельничук Тетяна
(м. Вінниця)

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ МОВНИХ СИТУАЦІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ УСНОГО КОМУНІКАТИВНОГО МОВЛЕННЯ

Ситуація – це сукупність обставин і умов, що утворюють ті чи інші стосунки, обстановку. Мовною ситуацією можна назвати лише таку реальну ситуацію, яка викликає ту чи іншу мовну реакцію.

Проте неправильно було б обмежувати поняття природної ситуації лише обставинами, що реально існують в житті. Сюди можна віднести і ситуації, в яких мовна реакція уявленням або припущенням (наприклад: “Що б ви зробили, якби...”). Це стосується реальних умов спілкування. Щодо навчального процесу, то тут слід розрізняти два види мовних ситуацій. Це насамперед природні ситуації, які постійно виникають під час уроку (наприклад, ситуації, пов’язані із запізненням студентів, забезпеченням уроку, стосунками між студентами та ін.) Велику увагу необхідно приділяти відпрацюванню виразів класного вжитку в самому широкому обсязі. Необхідно вчити студентів встановлювати і підтримувати контакт з іншими студентами, організовувати їх діяльність засобами іноземної мови, адаптуючи при цьому свій іншомовний досвід до рівня знань студентів.

Такі ситуації мають природні стимули до мовлення і студенти жваво відкликаються на них. На жаль, такі ситуації не можуть забезпечити всієї роботи з розвитку навичок непередбаченого мовлення на різні теми на основі певного лексико-граматичного матеріалу. Тому виникає необхідність, крім використання природних ситуацій в навчальних цілях, вдаватися до спеціальних навчальних ситуацій.

Навчальна мовна ситуація порівняно з природною має ряд відмінностей:

а) мовна ситуація в житті завжди реальна, тоді як навчальна ситуація уявна:

б) реальні обставини в конкретних життєвих умовах є вичерпними для певної мовної реакції, а в навчальних умовах вони повинні бути деталізовані. Справді, звістка про раптовий від'їзд, наприклад, учителя, може викликати

різну реакцію, виходячи з обставин, відомих раніше. Наприклад: «Коли він повернеться?» чи «Хто ж буде працювати у нас замість нього?» та ін. Зрозуміло, в навчальних умовах ряд деталей доведеться повідомити додатково;

в) природна мовна ситуація звичайно позбавлена словесного стимулу до реакції; він виявляється сам по собі, мимовільно. Навчальна ситуація повинна мати мовний стимул у словесній формі (наприклад: «Постарайся переконати свого друга», «Поділись своєю радістю з матір'ю» і т. п.);

г) мовна реакція на природну ситуацію рідною мовою завжди емоційніша. В структурному плані вона характеризується широким використанням еліптичних конструкцій. Крім того, живе мовлення доповнюється жестами, мімікою і діями, тобто частина реакції передається немовними засобами. В навчальних умовах імітувати і тим більше викликати емоційну реакцію досить важко, оперувати ж діями студенти часто позбавлені можливості.

Таким чином, між природними і навчальними мовними ситуаціями є істотні відмінності. Проте це не повинно служити перешкодою до широкого використання навчальних мовних ситуацій у класі. Вони ставлять студента в умови, схожі з природними; збуджують увагу студентів, примушуючи їх оформлювати свою думку іноземною мовою; дають змогу активізувати певний мінімум розмовних формул, повсякденної побутової лексики, граматичних структур.

Навчальна ситуація складається з двох основних компонентів: умови ситуації і мовної реакції студентів. Мовна ситуація багато в чому визначається умовами ситуації. По-перше, умови ситуації повинні викликати інтерес у студентів. По-друге, вони повинні враховувати життєвий досвід студентів. По-третє, умови ситуації слід повідомляти у стислій формі.

Нарешті, умови ситуації повинні враховувати мовні можливості студентів. Слід пропонувати лише такі ситуації, про які студенти можуть щось сказати. Викладач може додати до умов ситуації список ключових слів і виразів. Наприклад, при вивченні теми "Ukraine" можна запропонувати таку ситуацію.

Suppose you are a guide. Describe the most interesting regions in Ukraine. Which will you recommend and why?

Guide words

What are you interested in?

The capital of Ukraine...

Long history...

Ukrainian places of interest...

Poltava, Poltava battle...

The Carpathians with their legends and castles...

The Crimea, the residence of Russian tsars in Levadia...

The museum in Yalta, Chehov' house...

The island of Khortytsa, Ukrainian Cossacks...

We are proud of...

Студенти складають діалог, користуючись власним досвідом і знаннями.

Навчальна ситуація розвиває навички непідготовленого мовлення. Це справа викладача: чи запропонувати студентам вести розмову без підготовки чи дати їм можливість підготуватися.

Під час роботи з ситуаціями можна використати різні методичні прийоми. Умови ситуації повідомляються студентам в усній або письмовій формі.

Студенти можуть розмовляти за запропонованими ситуаціями як по черзі, один з одним, так і одночасно парами. Використання ситуацій дає змогу збільшити перелік тем, які вивчаються на уроці, і тим самим виробити у студентів уміння говорити за будь-яких обставин.

Список використаної літератури

1. Бернацька О.В., Авраменко О.Б. Навчальний посібник з ділової англійської мови для студентів вищих навчальних закладів. – К. ЕКОМЕН. – 2004.
2. Бобильова О.А. Комунікативний метод як метод активизації творчих можливостей особистості // Англійська мова та література. – №26. – 2005.
3. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения. – М. Академия, 2006.

Мосійчук Антоніна

(м. Вінниця)

ВІД ПАРАДИГМАТИКИ ДО ПРОСТОРОВОГО СИНТАКСИСУ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ ПОЕЗІЇ)

Вихідним положенням сучасних поетологічних студій є необхідність аналізу поетичного мовлення з урахуванням специфічних законів його побудови. Тоді як упорядкування структурних елементів прозового тексту

регулюється суто синтагматичними, лінійними відношеннями між членами синтаксичної послідовності, що надає прозовому твору ознак безперервності, синтаксичній організації поетичних текстів притаманні додаткові обмеження, зумовлені їх поділом на рядки і строфи (Шапир 2000: 30-31). Сукупність синтаксичних і графічних засобів сприяє не лише організації поетичного тексту у цілісну структуру, але й нерідко слугує появі образних смислів і специфічних поетичних ефектів.

Дослідники поетичного мовлення вказують на співіснування у віршованих текстах двох осей: горизонтальної, синтагматичної, що притаманна і прозовим творам, і представлена зв'язками *in praesentia*, та парадигматичною віссю. Парадигматичні відношення, що у прозі пов'язані із вибором варіантів однієї парадигми і характеризуються зв'язками *in absentia*, у поетичному тексті переходять до категорії зв'язків *in praesentia* (Шапир 2000:29), або, за термінологією Р.Якобсона, відбувається проекція з осі селекції на вісь комбінації (Якобсон 1962: 620). Парадигматична вісь спричиняє спеціалізацію лінійних відношень, унаслідок чого і виникає віршовий вимір поетичного твору. Парадигматична вісь відома ще як вертикальна, поперечна (трансверсальна), або «екранна» вісь, існування якої підтверджується розгортанням тексту у просторі мислення, якому також притаманні вертикальні координати (Балашов 1982: 126). Вертикальне упорядкування знаків зумовлює появу просторової структури поетичного твору (Тодоров 1975: 78), що у термінології Ю.М.Лотмана з'являється внаслідок накладання вторинної поетичної структури на первинну структуру мови (Лотман 1996: 50). Тезу про співіснування у поетичних текстах двох осей простежуємо і у Ю.І.Левіна у його визначенні поетичного повідомлення як «парадигми, «видовженої» у синтагму», що є одночасно і мовленням, і мовою; і текстом, і системою; і кодом, і повідомленням» (Левин 1992: 25).

Одиницями парадигматичної організації поетичного тексту виступають рядки та строфи, що визначаються як «варіанти інваріанта, яким виступає ритмічна парадигма» вірша» (Шапир 2000: 29). Сюди ж відносимо анжамбеман, або синтаксичний перенос, еліптичні знаки пробіли та відступи. Сукупність графіко-синтаксичних засобів актуалізує типові характеристики категорії простору – суміжність, спільність, одночасність, співположення або роз'єднання елементів. Саме завдяки парадигматичній організації читач нерідко отримує можливість так званого «одночасного прочитання» поетичного тексту, що уможливило як горизонтальну, так і вертикальну інтерпретацію (Балашов 1982: 133). Яскравими прикладами таких віршів в сучасній американській поезії є поетичний напрям імажизму (В.К. Вільямс,

Е. Лоувелл, Е. Паунд, Х.Д.) та конкретна поезія (Дж. Голландер, Е. Е. Каммінгс).

У лінгвістичній літературі останніх років взаємодія синтаксичних засобів із графічними для візуалізації змісту, ідеї та теми літературних творів отримала назву просторового синтаксису (Cureton 1986: 272). Створення в межах вірша певного візуального простору, що імітує форму об'єктів або траєкторію їх руху, відбувається завдяки синкретичному поєднанню вербальних і візуальних компонентів, представлених графіко-синтаксичними засобами. Зведена автором поетична будова активує у свідомості читача уявний, віртуальний простір, що є ментальною проекцією вербального простору вірша.

Звернення сучасних американських поетів до просторової форми зумовлене орієнтацією сучасного мистецтва на абстракцію як один з еталонів краси. Інструментом створення візуальної, часто геометричної, форми, що відтворює обриси явищ або процесів навколишнього середовища, стає графіка, до якої згодом наприкінці ХХ століття додається комп'ютерна графіка (Степанов 2004: 512). У текстах сучасної американської поезії специфічна графічна форма нерідко виконує роль своєрідного засобу «додаткової актуалізації смислових відношень за умови збіденого репертуару формальних показників» (Новиков 1990: 67). Прикладом поетичного тексту із просторовим синтаксисом може слугувати вірш Т.Беррігана «*Things to Do in New York (City)*»:

*Wake up high up
frame bent & turned on
Moving slowly
& by the numbers
light cigarette
Dress in basic black
& reading a lovely old man's book:*

BY THE WATERS OF MANHATTAN

*change
flashback
play cribbage on the Williamsburg Bridge
watching the boats sail by
the sun, like a monument,
move slowly up the sky*

above the bloody rush:

*break yr legs & break yr heart
kiss the girls & make them cry
loving the gods & seeing them die*

*celebrate your own
& everyone else's birth:*

*Make friends forever
& go away*

У наведеному прикладі розташування поетичних рядків на сторінці, їх розподіл та довжина дозволяють автору створити в межах поетичного тексту певний структурний простір. Концептуальні ознаки базового концепту РУХ (розвиток, зміна положення, перервність, неперервність), опредметнюються як лексичними одиницями вірша (*moving, change, rush, go away*), так і завдяки графічній розпорошеності рядків, пробілів, відступів, що у сукупності іконічно відтворюють суть руху.

*Нагорний Віталій
(м. Вінниця)*

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПОЕТИКИ

Спостереження за розвитком поняття *поетики* дозволяють констатувати, що воно не було статичним. Глибокі корені поетики сягають ще часів **античності**, зокрема творів Платона, який об'єднав думки й погляди видатних античних філософів у своїх діалогах (Сократ, Протагор). Важливість поетики як науки була відстояна у його однойменному творі Аристотеля. Тоді вперше він запропонував вузьке і широке визначення поетики. З одного боку, Аристотель ототожнював поетику з поезією і поетичним мовленням загалом. Поезію ж він розумів як наслідування, імітацію (*mimesis*), протиставляючи їй прозу. Різниця між поезією та прозою вбачалась у чомусь глибшому, аніж тільки у формі (віршованій, римізованій), що також помітив і Н.І. Новосадський у своєму вступі до перекладу «Поетики». З іншого боку, Аристотель вперше зробив спробу виділити

поетику як окрему науку, протиставивши їй риторику, вважаючи останню мистецтвом переконання, а поетику – мистецтвом імітації та відтворення.

Структурна поетика – напрямок у літературознавстві початку 1960-х - кінця 1970-х рр., який взяв основні методологічні настанови, з одного боку, у класичної структурної лінгвістики де Соссюра і, з іншого боку, у російської формальної школи 1920-х рр.

Основною тезою структурної поетики був постулат про системність художнього тексту. Найважливішою властивістю системності, або структурності, вважалася ієрархічність рівнів структури.

Отже, поетика структуралізму – це поетика не ізольованих елементів художньої системи, а відношень, в тому числі й поза текстових, між ними.

У сфері гуманітарних наук широке застосування знайшла **синергетична методологія** вивчення соціальних явищ. Використання синергетичних ідей у практиці дослідження мови сприяло формуванню синергетичної лінгвістики, яку можна визначити як прикладну галузь синергетичного опису лінгвальних явищ і процесів.

Підґрунтям дослідження поетичного тексту з лінгвосинергетичних позицій є визнання його цілісного, системного характеру. Об'єкт дослідження представляється у вигляді системи, елементи якої координуються і самоорганізуються один щодо одного, досліджуються, з одного боку, відношення між елементами поетичної системи вірша та, з іншого, взаємодія із зовнішнім середовищем, під яким розуміється читач поетичного тексту, який інтерпретує його зміст і смисл.

В фокусі дослідження **когнітивної поетики** опиняється кореляція текст-автор (авторська свідомість); інтерпретація тексту із урахуванням когнітивних механізмів та стратегій опрацювання інформації, зі зверненням до ментальних особливостей художнього мислення людини, маркованого специфікою національної мовної картини світу; вивчення лінгвостилістичних засобів моделювання текстових інваріантів; референція індивідуального сприйняття тексту, зокрема поетичного, реципієнтом із власною системою концептів та трактування тексту крізь призму світобачення читача.

Отже, мета когнітивної теорії літератури (або когнітивної поетики) - розкрити ті когнітивні процеси, на основі яких відбувається продукування, сприйняття та інтерпретація тексту. Когнітивний напрям не зосереджується лише на самому текстові та на внутрішніх закономірностях його побудови. Він прагне синтезу когнітивних, пізнавальних, комунікативно-діяльнісних сторін буття, вивчення функціонування мови разом з її носієм.

Звернення до здобутків античної, структурної, лінгвосинергетичної і когнітивної поетик дозволило нам сформулювати поняття поетики. Поетика – це з одного боку, наука про літературу, еквівалент поняття «літературознавство», або ж його розділ (в даному випадку поетика ототожнюється з теорією літератури або стилістикою); з іншого – риси, найбільш притаманні певним літературно-стильовим напрямам або окремим авторам.

Nasonova Natalia, Slobodianiuk Alla
(Vinnytsia)

MACHINE TRANSLATION IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES

With the development of computer technologies computers became a powerful tool in the process of studying foreign languages. Their role has increased greatly with the development of internet.

Much internet information is presented in foreign languages, and students of higher educational establishments use fast computer translations. They use computer translation (the other used term for it is “machine translation”) widely in their studying process for different purposes, though teachers very often prohibit the use of computer translation (MT).

The topic of the research is devoted to the use of machine translation in studying foreign languages. The teaching practice proves that students are widely using MT, and it is important for students, at least, to understand pros and cons of using MT and the limits of machine translation.

Machine translation is an automatic translation, this is the use of software for translating words, texts or speech from one language to another.

The progress and potential of machine translation have been debated much through its history.

The idea of using digital computers for translation of natural languages was proposed by Andrew Donald Booth, physicist and computer scientist who led invention of the magnetic drum memory for computers and invented multiplication algorithm in 1946 and others [1]. Warren Weaver is widely recognized as one of the pioneers of machine translation, he wrote an important memorandum "Translation" in 1949 [1].

The use of MT in studying process may be justified by teachers when students use it looking for some definite information (not for the sake of practice of

translation), it may save their time, especially if there are too many unknown words in the text what doesn't allow the students to understand the general idea of the information.

The other useful application of MT is the use of computer dictionaries. The most of MT software has such a function as "the choice of the field of translation", that is, the choice of a specialized dictionaries. It is useful very much because the students of higher educational establishments study ESP English (English for Specific Purposes), their studying English is professionally oriented, but they don't have specialized dictionaries for their fields of specialization, for example, Economics, Machine Building, Electronics, etc. This technique is particularly effective where formal, standardized texts, technical texts s are used. Machine translation produces usable output of standardized texts more readily, than conversational texts.

In studying process it is knowledge and the use of students' knowledge in practice and communication that is of primary importance for teachers, and it should be of primary importance for students too. Tasks of translation into an other language in the process of studying a foreign language may be different (checking up understanding texts, knowledge of words, grammatical structures, world building, etc.), but in the most of cases this is practice of language skills.

The text, translated by the student, is important for a teacher from the point of view of the language advancement of his students, but not from the point of view of perfectness of the text, if the text is not translated for evaluating the level of translation achieved by the students.

The main obstacle to machine translation of high quality is the necessity to interpret the text. Interpreting is the ability of a human brain. The human translation process is a complex cognitive operation. This process requires in-depth knowledge of the grammar, semantics, idioms, the source language, culture of its speakers etc. The translator must interpret and analyze all the features of the texts, he needs the same in-depth knowledge in the target language to decode the meaning of the source text.

The automatic machine translation systems available today are not able to produce high-quality translations without a human being: their output must be edited by a human to correct errors and improve the quality of translation. Computer-assisted translation, computer-aided translation or CAT is a form of language translation in which a human translator uses computer software to support and facilitate the translation process. Computer-assisted translation (CAT) incorporates manual editing stage into the software, making translation an interactive process between human and computer. Computer-assisted translation is

sometimes called machine-assisted, or machine-aided, translation (it shouldn't be confused with machine translation).

The challenge in machine translation is in the ways of programming a computer that will "understand" a text as a person does, and that will "create" a new text in the target language.

Some advanced computer-assisted translation solutions include controlled machine translation (MT). Higher priced MT modules generally provide a more complex set of tools available to the translator, which may include terminology management features and various other linguistic tools and utilities what improves the accuracy of MT, and as a result increases the efficiency of the entire translation process.

There is an organization that serves the growing community of people interested in MT and translation tools, including users, developers, and researchers the International Association for Machine Translation (IAMT), which counts a increasing number of members worldwide.

In conclusion, it is necessary to stress that machine translation is useful only as a machine assisted translation.

References:

1. Language and Information: Selected essays on their theory and application (Jerusalem Academic Press, W. J. (2000).

Петренко Інна

(м. Вінниця)

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ ЗМІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Загальносвітовий процес глобалізації, який серед іншого характеризується «посиленням взаємозалежності країн і народів у всіх сферах людської життєдіяльності, ... становленням глобального інформаційного простору, а відтак – глобального інформаційного суспільства [6, с. 148]», зумовлює інтенсифікацію інформаційного потоку та призводить до розширення сфери впливу ЗМІ у суспільстві. За таких умов засоби масової інформації перетворюються на головний засіб формування системи взаємопов'язаності світу шляхом маніпулювання інформацією з метою формування певної суспільної думки та певних світоглядних установок. Іншими словами, у сучасному світі ЗМІ виступають «особливим

аксіологічно-інформаційним механізмом, що транслює, адресує і навіть за певних умов змінює цінності в суспільстві» [4, с. 39].

Гармонійне функціонування єдиного загальносвітового інформаційного суспільства є можливим лише за умови існування нових глобальних ЗМІ, в тому числі й друкованих, які не втрачають свої позиції на сучасному ринку медіапродукції, не дивлячись на доступність та оперативність комп'ютерних засобів передачі інформації. Адже, як відзначає Є. Ю. Сергєєв, основою будь-яких комплексних носіїв інформації (наприклад, телебачення або Інтернету) все одно залишається текст, при цьому основною рисою глобалізації ЗМІ виступає створення єдиної загальнодоступної й загальнозрозумілої для усього людства системи символів, образів та понять, «в межах якої вільно циркулюють потоки медіаконтенту незалежно від національної та територіальної приналежності їхніх творців» [7, с.120-121].

Слід відзначити, що специфіка функціонування сучасних глобальних ЗМІ обумовлюється низкою факторів, особливе місце серед яких відводиться так званим засобам мультимедіа, тобто засобам «виготовлення інформаційного продукту за допомогою поєднання текстових, графічних, зображальних, звукових та музичних можливостей комп'ютера в інтерактивному режимі» [1, с. 259]. Саме засоби мультимедіа забезпечують підвищену оперативність, динамічність, доступність та інтерактивність сучасної медіапродукції. Як результат, традиційна медіапродукція набуває нового формату, що дозволяє нам визначити мультимедійність провідною ознакою сучасних мас-медіа.

За таких обставин особливої значущості у дослідженнях мови ЗМІ набувають екстралінгвістичні чинники, які впливають на процес створення медіаповідомлень [2, с. 9]. А отже адекватний аналіз лінгвістичних особливостей сучасних ЗМІ передбачає розгляд її як особливого виду діяльності, мовна складова якої залежить від низки позамовних чинників, іншими словами, медіадискурсу. ЗМІ, в такому випадку, розуміються як «засоби роз'яснення й популяризації, передачі особливим чином обробленої, препаративної і представлені інформації особливому – масовому – адресату з метою впливу на нього» [3, с. 184], а метою аналізу стає характеристика використаних мовних засобів цілеспрямованого осмисленого впливу на адресата, які вербалізують певні когнітивні структури із загальної системи його знань й оцінок світу [Ibid].

Обґрунтування актуальності такого підходу до вивчення мови ЗМІ знаходимо у Н. Г. Нестерової. На основі аналізу пріоритетних напрямів дослідження мови ЗМІ дослідниця робить висновок про необхідність

об'єднання розрізнених аспектів вивчення мови ЗМІ в єдиний комплексний науковий напрям, який передбачатиме поєднання лінгвістичного аналізу з комунікативно-прагматичним, адже специфіка медіадискурсу проявляється саме в співфункціонуванні лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників у межах єдиного комунікативного простору. [5]. Справжню інноваційність та всебічність такого підходу підкреслює й А. Черних, наголошуючи на розширенні можливостей інтерпретації процесів породження й сприйняття текстів ЗМІ за рахунок співвідношення їхніх структур з більшістю контекстуальних умов їхнього продукування [8, с. 87].

Відзначимо, що інтегральність когнітивно-комунікативного підходу відкриває нові можливості щодо всебічного аналізу процесів породження, функціонування і сприйняття мови ЗМІ і виявляється особливо актуальною при визначенні єдиного комплексу умов успішної реалізації медіадискурсу, що проявляється в органічному поєднанні вербальних та невербальних засобів контекстуалізації всіх його когнітивних та комунікативно-функціональних характеристик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гетьманець М. Ф., Михайлин І. Л. Сучасний словник літератури і журналістики / М. Ф. Гетьманець, І. Л. Михайлин. – Х.: Прапор, 2009. – 384 с.
2. Засурский Я. Н. Медиатекст в контексте конвергенции / Я. Н. Засурский // Язык современной публицистики: сб. статей / сост. Г. Я. Солганик. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 232 с.
3. Кубрякова Е. С., Цурикова Л. В. Вербальная деятельность СМИ как особый вид дискурсивной деятельности / Кубрякова Е. С., Цурикова Л. В. // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / под ред. Володиной М.Н. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 460 с.
4. Кузнецова Т. В. Аксіологічні моделі мас-медійної інформації: монографія / Т. В. Кузнецова. – Суми: Університетська книга, 2010. – 304 с.
5. Нестерова Н. Г. Современный медиадискурс: в поисках подхода к изучению / Н. Г. Нестерова. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://yspu.org/images/4/46/Нестерова_статья.doc
6. Патратій Н. В. Підходи до визначення феномену «глобалізація» / Н. В. Патратій // Вісник Одеського нац. ун-ту. – 2011. – Т. 16. Вип.8. – Соціологія і політичні науки. – С. – 141-150.
7. Сергеев Е. Ю. Средства массовой коммуникации в условиях глобализации / Е. Ю. Сергеев // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2009. – №1. – С.117-126.

8. Черных А. Мир современных медиа / А. Черных. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). – 312 с.

*Петрова Анастасія
(м. Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Формування професійної комунікації студентів іноземною мовою є складною динамічною системою. Основними її складовими є: значущий для ділового спілкування іноземною мовою зміст циклів предметів і значною мірою – спеціальних дисциплін; види дидактичних засобів, методів і прийомів, форм організації комунікативної діяльності в процесі навчання і навчально-пізнавальної роботи; комплекс емоційно-ціннісних і міжособистісних відносин, які складаються в навчально-виховному процесі.

Опанування іноземною мовою можливе завдяки відповідному активному тренуванню і вправлянню студентів мовленнєвій діяльності, тобто зростає значення самостійної роботи, в результаті чого досягається успіх в оволодінні навичками іншомовного спілкування. Таким чином, вивчення іноземної мови в будь-якому навчальному закладі базується головним чином на самостійній роботі студентів під керівництвом викладачів. Успішне опанування цією дисципліною можливе лише за рахунок інтенсифікації самостійної роботи і практики студента. Розглянемо умови, які забезпечують ефективність такої інтенсифікації.

Першою умовою є *максимальна активізація навчальної діяльності студентів, яка дозволяє кожному з них продуктивно використовувати весь аудиторний і позааудиторний навчальний час на інтенсивне самостійне мовленнєве тренування і практику.*

Самостійна діяльність студентів у процесі вивчення іноземної мови є невід'ємною частиною навчального процесу. Інтенсивна самостійна діяльність розвиває і вдосконалює такі пізнавальні процеси як увага, пам'ять, мислення, уява, а також почуття і волю особистості. За допомогою самостійної роботи студентів можливі індивідуалізація і диференціація у процесі вивчення іноземної мови, що дозволяє виявляти й удосконалювати

здібності студентів, створювати внутрішні мотиви вивчення іноземної мови, сприяти самоусвідомленню і саморегуляції.

Друга умова передбачає *максимальне поглиблення комунікативної спрямованості в процесі вивчення іноземних мов*. Опанування іноземною мовленнєвою діяльністю передбачає оволодіння не системою іноземної мови, а навичками і вміннями спілкування цією мовою, на основі використання спеціальної термінології і лексичних зворотів. Це передбачає необхідність такої організації виконання вправ, мовленнєвого тренування і практики, в процесі яких відпрацьовувалися б не лише елементи системи мови, а навички і вміння з цілісного їх використання. Має відбутись максимальне наближення процесу навчання до процесу мовленнєвої комунікації, тобто моделювання комунікації у навчанні.

Важливою умовою ефективної професійної комунікації студентів іноземною мовою є *орієнтація освітнього процесу на ознаки особистісно-орієнтованого навчання*.

Варто підкреслити, що індивідуалізація особистісно-орієнтованого навчання здійснюється, в нашому розумінні, через два основних аспекти. Перший аспект реалізується через внутрішню саморегуляцію навчальної діяльності студента, за якою він працює в режимі найбільш сприятливому його особистісним, психофізіологічним характеристикам. Другий аспект реалізується завдяки заданій викладачем цілеспрямованій орієнтації на переважаючий розвиток окремих якостей і навичок, які є необхідними даному студенту для успішного оволодіння іноземною мовою. Визначення індивідуальних завдань для студента з практики іноземної мови з метою орієнтації на ознаки особистісно-орієнтованого навчання, повинно базуватися на оцінюванні першого рівня вмінь і навичок з іноземної мови, а також проміжних рівнів, які встановлюються на певних етапах навчання в університеті.

Крім того система тренувальних вправ, які входять до складу навчальної інформації поряд з правилами реалізації норм мови і мовленнєвого вживання термінів і понять в структурі мовленнєвої діяльності, навчальними інструкціями виконання конкретних завдань, навчально-мовленнєвими моделями повинна адекватно відображати динаміку змін знань, вмінь і навичок спілкування в професійній сфері діяльності.

Наступною важливою умовою формування професійної комунікації студентів є *мотиваційна спрямованість процесу вивчення іноземної мови*.

Найсуттєвішим мотивуючим фактором є засоби і прийоми навчання, які задовольняють потреби студентів у новизні матеріалу й різноманітності вправ.

Мотивація вивчення іноземної мови багато в чому залежить від позитивних емоцій. Досягнення успіху в навчанні відбувається через особистісно значущі дії, які дозволяють студентам проявити себе і самоствердитись. Однією з головних потреб людини є потреба в спілкуванні. Спілкуючись з іншими, людина задовольняє свої емоційні потреби і самостверджується в очах інших людей. Такий емоційний стан і самоствердження є суттєвими для комунікації, якщо вона забезпечує умови для особистісного самовираження.

Отже, досягти високої мотивації в процесі вивчення іноземної мови можна «за такої організації цього процесу, яка б забезпечувала особистісне самовираження студентів засобами іноземної мови, що вивчається. Це означає, що студенту необхідно надавати можливість розкрити резерви й багатство своєї особистості через іноземну мову, щоб спілкування нею дозволяло проявити себе як людину творчу, значущу і цікаву для інших через свою здатність знаходити оригінальні, нестандартні відповіді й вирішення проблем і завдань, досягаючи поставленої мети» [1, с.68].

Отже, професійну комунікацію студентів, що здійснюється в процесі вивчення іноземної мови, можна представити як сукупність психологічних, професійних і загальнолюдських якостей, які здійснюють суттєвий вплив на професійне становлення студентів.

Література:

1. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие / О.Б. Тарнопольский. – Киев: Ленвит, 2004. – 192с.

*Подзигун Олена
(м. Вінниця)*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Важливою відмінною рисою сучасного етапу суспільства є його інформатизація. Інформаційні та комунікаційні технології нині є ключовим фактором формування ринку праці і ринку освітніх послуг. У зв'язку з цим,

виведення вищої освіти на якісно новий рівень і поліпшення якості підготовки висококваліфікованих фахівців неможливе без комп'ютеризації навчального процесу і широкого впровадження інформаційних технологій.

Ефективність використання інформаційних технологій значною мірою залежить від їхньої педагогічної та технічної якості; від рівня, досягнутого промисловістю, що виробляє ці засоби і комплектуючі до них пристрої; від умов, у яких вони застосовуються, а також від професійної готовності педагога до їхнього використання.

Готовність студентів ВНЗ до застосування інформаційних технологій у процесі викладання іноземної мови є важливим показником загальної готовності фахівця до професійної діяльності й має розглядатися як чинник його конкурентоспроможності на ринку праці.

Перехід від індустріального суспільства до інформаційного вимагає психолого-педагогічного осмислення проблеми формування достатнього рівня професійної готовності студентів, здатних з мінімальними тимчасовими витратами включитися в роботу та розв'язувати конкретні проблеми.

Готовність до використання інформаційних технологій – це цілісна система, що включає в себе:

- теоретичну підготовку (оволодіння студентами таким обсягом психолого-педагогічних і спеціальних знань, що є необхідними для ефективного застосування інформаційних технологій у навчанні учнів іноземної мови);
- практичну підготовку (формування в майбутніх учителів іноземної мови вмінь і навичок застосування інформаційних технологій й умінь організації самостійної пізнавальної діяльності опосередкованої інформаційними технологіями);
- психологічну підготовку (формування у них позитивної мотивації до використання інформаційних технологій у професійній діяльності, стійкої пізнавальної потреби та інтересу до роботи з інформаційними технологіями, прагнення до їх творчого застосування).

У систему формування готовності майбутнього вчителя до використання інформаційних технологій навчання у професійній діяльності можна включити:

- 1) змістовний компонент, що містить систему методологічних, теоретичних і технологічних знань, володіння уміннями використання інформаційних технологій у професійно-педагогічній діяльності;

2) організаційний компонент, що визначає специфіку організації процесу підготовки учителя до використання інформаційних технологій у професійній діяльності через систему відповідних засобів, форм і методів;

3) мотиваційний компонент, що формує позитивне ставлення до роботи з інформаційними технологіями, розвиває різноманітні пізнавальні, професійні мотиви та інтереси, враховує індивідуальні потреби, інтереси і нахили студентів, створює високу особистісну зацікавленість, формує потребу в підвищенні своєї освітньої підготовки.

Важливою умовою ефективного засвоєння студентом матеріалу будь-якої навчальної дисципліни є створення ситуацій успіху. Це дозволяє студентам долати боязнь, страх перед негативною оцінкою його роботи, вселяти впевненість у своїх силах.

Викладач вищого навчального закладу до своїх успіхів щодо застосування інформаційних технологій у навчальному процесі також може відноситись по-різному. Він може критично оцінювати свої досягнення щодо використання інформаційних технологій, прагнучи зробити більше. І, навпаки, задовольняючись уже досягнутим і особливо не напружуватись. Коли особистісна значимість досягнутих власних результатів є низькою, то це, безумовно, гальмує розвиток особистості. А коли власні досягнення оцінюються високо – це стимулює розвиток людини, допомагає їй самореалізуватись.

Виконуючи творчі завдання пошукового характеру, в особистості розвивається наполегливість, цілеспрямованість, формується пізнавальна самостійність. Оскільки така діяльність спрямована не лише на процес пізнання, а й на досягнення конкретного результату, то вона сприяє виробленню в особистості волі, прагнення до мети, розумових зусиль, умінь долати труднощі. Треба мати на увазі, що інтелект людини визначається не стільки сумою здобутих знань і відомостей, скільки вмінням логічно мислити. А науково-дослідницька робота сприяє виробленню в особи вмінь аналізувати і порівнювати інформацію, робити висновки та узагальнення.

Здобуття навичок науково-дослідницької діяльності ще у студентські роки відкриває перед майбутнім фахівцем хороші перспективи. Адже через формування вмінь працювати з текстом, експериментувати з мовним матеріалом, робити висновки і узагальнення, захищати свою роботу перед аудиторією – здобувається досвід проведення серйозних наукових досліджень.

Отже, формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання інформаційних технологій включає:

- засвоєння інтегрованих методологічних, теоретичних і технологічних знань, володіння уміннями використовувати інформаційні технології у професійній діяльності;
- активізацію суб'єктивної позиції особистості педагога в процесі вивчення і використання інформаційних технологій навчання у професійній діяльності;
- посилення ролі дослідницького елементу у педагогічній діяльності.

Проблема виникнення інноваційного освітнього простору в умовах реформування освіти стає все більш актуальною. Адже потреба у фахівцях, здатних ефективно застосовувати сучасні інформаційні технології, самостійно вивчати і використовувати досягнення науково-технічного прогресу, постійно зростає. Вирішення проблеми лежить на шляху інтеграції освітніх процесів і наукової діяльності, широкого впровадження у навчальний процес новітніх досягнень науки, поповнення наукових закладів найбільш підготовленими і талановитими кадрами.

Polyarush Victoria
(Vynnytsia)

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE GLOBALIZED CONTEXT

According to Neuliep (2003), intercultural communication occurs whenever a minimum of two persons from different cultures or microcultures come together and exchange verbal and nonverbal symbols.

Microcultures are groups of people that exist within the broader rules and guidelines of the dominant culture, but are distinct in some way: racially, linguistically, occupation. Often they have histories that differ from the dominant cultural group and are subordinate in some way (e.g., economically). Intercultural communication is contextual. A context is a combination of factors – situation, setting, circumstances, the people involved, and the relationships of those people. We may characterize the process of communication as:

Symbolic – we use symbols (verbal and nonverbal) to stand for things.

Continuous – all the communication you have done affects the communication you are engaged in right now.

Irreversible and unrepeatable – once you have said or done something, you cannot take it back. In short, context is the overall framework within which

communication takes place. Not all communication is appropriate in every context. The social context, the relationship context, and the microcultural context determined that buying window air conditioner was unacceptable (4).

Cross-cultural” and “intercultural” are often regarded as interchangeable. They are, nevertheless, different. Cross-cultural involves comparing behavior in two or more cultures (e.g. comparing self-disclosure in Japan, the USA and Iran when individuals interact with members of their own culture). Intercultural research involves examining behavior when members of two or more cultures interact. Understanding cross-cultural differences in behavior is a prerequisite for understanding intercultural behavior. It is now widely accepted that cultures cannot simply be reduced to nationality, or even to a homogeneous speech community. Today we can see that many people live in ephemeral social formations, that they simultaneously belong to several cultures. Intercultural communication can proceed very smoothly and successfully, and, conversely, intracultural communication can be fraught with difficulties. Not every misunderstanding in intercultural encounters relates to cultural backgrounds. Sometimes social conflicts can be “culturalized”, in that the notion of culture is used as an excuse to mask political or economic conflicts or asymmetries. In many Western countries children with migration background are low achievers at school, and this often has more to do with insufficient language training programmes than with cultural problems. Many social issues remain largely covert within a society, because they are regarded as normal within that culture. Not all social institutions necessarily value equality of opportunity. Culture is a system of diversities and tensions, and includes differences of power, differences in access to legitimate means of expressing power. So, these are the problems we may come across: misunderstanding and the impact of cultural factors on the making of meaning; conflict and the impact of cultural factors on relationship management and development; gatekeeping and discrimination; identity perception and communication; intercultural competence and assessment.

Pradivlyanna Lyudmyla
(Vinnytsia)

IMPRESSIONISM: LITERARY AND LINGUISTIC ANALYSIS

Artistic and literary movements naturally succeed each other and manifest the exhaustion of the old tradition and the beginning of a new era in art and artistic

thinking. Impressionism, which came to existence in 1874, is rather hard to define and there are different approaches to its understanding. In the narrow sense, Impressionism refers to the group of the French artists – participants of 1874-1886 exhibitions, including Monet, Degas, Renoir, Pissarro, Sisley and Berthe Morisot.

In broader sense, it is defined as an aesthetic movement with its specific peculiarities reflected not only in paintings but extended also to literature, sculpture and music. It suggests much more than simple technique of posing the moments of subjective visual sensation and momentary changes, but is regarded by many scholars nowadays as a specific type of artistic thinking which becomes dominant in crucial moments of social and cultural crises and has the roots that can be traced down to Renaissance. Impressionism becomes a cultural universal with its elements found in cultures of many countries of Europe and the USA.

The term is also applied to speak about the way we perceive the world as “impressionism of the thought” in Russian philosopher Vladimir Solovyov’s interpretation (Соловьев, 1990). One of the most prominent linguists of the XX century Charles Bally, without any reference to the artistic movement, wrote about impressionistic perception of the word and studied the potential of different languages in its expression and realization (Балли, 2006).

This complexity justifies the words of the prominent critic Richard Brettell about impressionistic art as “the best-known and, paradoxically, the least understood movement in the history of art” (Brettell, 1999: 15), which can be applied to the whole movement and to all its manifestations.

One of the least examined spheres of impressionistic research is study of the linguistic means of creating impressionistic effect, its representation in the language of literary works. In spite of earlier skeptical views on Impressionism outside painting, contemporary scholars regard literary impressionism as a fundamental antecedent of literary modernism. Thus, Max Saunders states, “the recent rehabilitation of the concept of literary Impressionism identifies a category that can help explain the transition from late nineteenth-century realist or aesthetic writing to early twentieth-century modernism” and that stretches “from Flaubert in the mid-nineteenth century to modernists like James Joyce, Ezra Pound, and Ernest Hemingway” (Saunders, 2006: 206). Many European and American authors of the late XIX – early XX century are renowned for experimenting with notions of the impression and the use of impressionistic technique in their writings.

Formal, linguistic features of impressionistic descriptions depend both on extra-linguistic (national identity, peculiarities of the movement in each country), and linguistic factors (language belonging to a particular structural type). Thus, Russian version of literary Impressionism, presented in the works of Anton

Chekhov, Boris Zaytsev, Ivan Bunin, is characterized by decorative traditions close to the realistic depiction of the world. They focus on a man's relationship with the world and use complex landscape descriptions to create a multimodal emotional and sensual image of the world. Impressionism in Germany and Austria as one of the trends of modernity manifests itself in short stories (Johannes Schlaf, Peter Altenberg, Arthur Schnitzler), where the main goal is to capture the atmosphere and mood. Both in German and in English literature (Virginia Woolf, Joseph Conrad), the writers are interested in exploring the inner world of their characters, so there are many internal monologues, stream of consciousness technique is widely used. Landscape impressions are extremely decorative, ornamental and close to the images in paintings.

Impressionism as a type of artistic thinking manifests itself in the language in the use of a sound-symbolism and onomatopoeia, special pattern of words and structures of color and light semantics, synesthesia, extensive use of metaphor, specific syntax, which are all employed in a stylistic context specifically designed for the purpose of creating the impression of immediate subjective sensuous (predominantly visual) experience and achieving vividness as of the impressionistic painting. The comparative study of the linguistic means of creating impressionistic effect in the works of authors writing in different languages is one of the very interesting subjects for study and analysis.

REFERENCES

1. Балли Ш. Импрессионизм и грамматика // Ш. Балли. Язык и жизнь. М., 2006.
2. Соловьев В.С. Импрессионизм мысли // Владимир Соловьев Стихотворения Эстетика Литературная критика. – М.: «Книга», 1990 – С. 366-372.
3. Brettell Richard R. Art, 1851-1929: Capitalism and Representation. Oxford, Oxford University Press, 1999.
4. Saunders, Max. Literary Impressionism // A Companion to Modernist Literature and Culture. Edited by David Bradshaw and Kevin J.H. Dettmar. – Blackwell Publishing, 2006. – P. 204-211.

ЗАСВОЄННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Практичне володіння професійно спрямованим іншомовним мовленням забезпечується функціонуванням мовленнєвих умінь та навичок під час мовленнєвої активності іноземною мовою. Це, в свою чергу, вимагає такого процесу засвоєння мовного матеріалу, який би сприяв швидкій та спонтанній актуалізації необхідного професійно спрямованого іншомовного досвіду.

Розвиток операційного механізму мовленнєвої діяльності одночасно вимагає вдосконалення володіння мовленнєвих форм, доведеного до автоматизму, що забезпечується чітким засвоєнням мовного матеріалу. При вивченні професійно спрямованої іноземної мови, об'єктом вивчення є система лексичних та граматичних одиниць. Однак, при відборі іншомовного матеріалу, який необхідно засвоїти майбутньому фахівцю технічної спеціальності, особливу увагу необхідно приділити термінологічним одиницям, оскільки саме вивчення професійно спрямованої термінології має провідну функцію для розвитку іншомовного фахово-спрямованого мислення.

Лексична система іноземної мови, та зокрема, термінознавство, є найскладнішим для засвоєння. А, насамперед, це пояснюється необхідністю у запам'ятовуванні великої кількості термінологічних одиниць, які притаманні певній галузі знань, та готовністю актуалізувати необхідні терміни для певної специфічної ситуації.

Складність у оволодінні іншомовною термінологією полягає у тому, що система лексики іноземної мови загалом та специфічної термінології зокрема, є недостатньо розробленою. Термінологічний аспект професійно спрямованої іноземної мови представляє певну систему, оскільки може бути організованим за тематичним, семантичним тощо принципами.

Засвоєння термінологічних одиниць складає труднощі ще й тому, що студенту доводиться запам'ятовувати та утримувати в пам'яті терміни, які не завжди вдається звести до будь-якої системи, що дозволяє полегшити їхнє засвоєння. Специфіка запам'ятовування термінів, які притаманні певній галузі знань, полягає ще й у тому, що студентам технічних спеціальностей доводиться запам'ятовувати не тільки значення термінів, але й їхній зоровий

та слуховий образ, а також засвоювати комплекс дій та рухів, необхідний для їхньої вимови.

Фахівці наголошують на значущості механічного способу запам'ятовування термінів, який базується на асоціаціях по суміжності. Пояснюється це тим, що предметом запам'ятовування є форма терміну/слова у поєднанні з його значенням, що має на увазі механічне запам'ятовування. Накопичуючи достатній обсяг іншомовної термінології, студент легко запам'ятовує нову лексику, оскільки вона швидше входить в систему з раніше засвоєною термінологією. При цьому, студенту доводиться запам'ятовувати не форму терміну у поєднанні з його значенням, а зв'язок між щойно засвоєними термінами. Ряд досліджень, присвячених цій проблемі, доводять ефективність запам'ятовування нової термінології за принципом словотворення чи, наприклад, запам'ятовування з опорою на етимологію термінів тощо. Фахівці стверджують, що у вищезазначених випадках професійно спрямована іншомовна термінологія запам'ятовується на основі асоціацій за подібністю або контрасту, які тісно пов'язані з процесами мислення, а, отже, й з логічним способом запам'ятовування, тобто, виникає перехідна форма від механічного до логічного запам'ятовування.

Вищенаведене дозволяє зробити висновок про те, що вивчення нових професійно спрямованих лексичних одиниць в системі є недостатнім, оскільки таке запам'ятовування лексики вимагає багаторазового повторення, при якому термінологічні одиниці повинні щоразу вводитися в різноманітних зв'язках, що сприятиме ефективному засвоєнню.

Література

1. Г.В. Барабанова. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі N1, 2004-С.29-31.
2. Проблеми комплексного підходу до вивчення термінологічної лексики у спеціалізованому вищому навчальному закладі (термінологічне словотворення) / Матеріали міжвузівської науково практичної конференції (11 квітня 2012). – Дніпропетровськ: Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2012. – С.131-136. (Засоби професійного спрямування навчання іноземної мови у ВНЗ та на етапі післядипломної освіти).
3. John, Ann M. Text, Role and Context: Developing Academic Literacies. - NY: Cambridge University Press, 2009.

A DEVELOPMENTAL VIEW OF LISTENING SKILLS

Teaching comprehension of spoken speech is therefore of primary importance if the communication aim is to be reached. Listening is used far more than any other single language skill in normal daily life on average, we can expect to listen twice as much as we speak, four times more than we write.

The purpose of interactional language is to further social relationships and express personal attitudes. Interactional language is listener- oriented more on person than on information, and has as an important objective: the establishment and maintenance of cordial social relationships.

Teachers who want to provide the most effective classroom experience for their second language students should consider that no other type of language input is as easy to process as spoken language, received through listening. At the beginning stages of language study, before students have learned to read well, it is by listening that they can have the most direct connection to the meaning of the new language. They can use spoken language to build an awareness of the inter - workings of language systems at various levels and thus establish a base for productive skills.

At the intermediate level, when students are refining the grammatical system of the language, listening can be used to stimulate awareness of detail and to promote accuracy. At advanced levels, when written language becomes a viable source of input, a regular program of listening can extend the limits of learners' vocabulary and use of idioms, and build their appreciation for cultural nuances. There is such a wide range of listening tasks for different purposes and for every proficiency level, that teachers can find listening activities to promote learning at every stage.

Materials can include "fun" listening for free listening time (like free reading time), in which students can choose from an inventory which includes stories and poems, talks and lectures, plays and literary classics, participatory games, puzzles, riddles, and read-along or sing-along stories, songs and games. Commercial audio- and videotapes can easily be adapted for listening library use. And more innovatively your own school or personal amateur audio or video recordings of local situational scenes, conversations, songs, music events, lectures or panel discussions (home videos) can be exciting additions to a listening library. Such

locally produced auditory materials have a special relevance and applicability potential that commercial materials lack.

The goal is one of consciousness rising about language. Activities can focus on one or two points at a time and can include attention to a variety of features of grammar, pronunciation, and vocabulary, discourse markers, sociolinguistic features, and strategic features. Specific activities can include these:

1. Analysis of some of the features of “fast speech”, using tasks that will help students work at learning to cope with rapid, natural, contextualized speech.

2. Analysis of phrasing and pausing points; attention to the ways the grouping of words into functional units can be used to facilitate listening, and “chunking” the input into units for interpretation.

3. Analysis of both monolog and dialog exchanges with attention to discourse organizational structures.

4. Describing and analyzing sociolinguistic dimensions, including participants and their roles and relationships, setting, purpose of the communicative episode.

5. Describing and analyzing communicative strategies used by speakers to deal with miscommunication, communication breakdowns, and distractions.

Рибко Наталія, Марченко Олена
(м. Вінниця)

ВИЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМ ТА ПОМИЛОК ПРИ ПЕРЕКЛАДІ

Проблеми при перекладі є об'єктивними проблемами, які кожен перекладач повинен вирішити при виконанні певного перекладу. У перекладача виникають різноманітні лінгвістичні та екстралінгвістичні проблеми. Вони можуть бути класифіковані наступним чином:

- 1) мовні проблеми (лексичні, синтаксичні, текстові);
- 2) екстралінгвістичні (культурні, тематичні, енциклопедичні);
- 3) проблеми передачі змісту (важко знайти еквівалент);
- 4) психофізіологічні (пов'язані з творчістю та логічним мисленням);
- 5) професійні (пов'язані зі стислістю перекладу або труднощі при перекладі документації).

Основні питання, які потрібно взяти до уваги при класифікації помилок перекладу, є наступними:

1). Різниця між помилками пов'язаними з вихідним текстом (протилежний зміст поняття, неправильний зміст, відсутність змісту, додавання і вилучення) і помилками, пов'язаними з цільовим текстом (орфографія, лексика, синтаксис та зв'язність тексту).

2). Різниця між функціональними і абсолютними помилками. Функціональна помилка пов'язана з порушенням певних функціональних аспектів завдання перекладу, в той час як абсолютна похибка не залежить від конкретного завдання перекладу і включає необґрунтоване порушення культурних чи мовних правил.

3). Різниця між систематичними (періодичними) та випадковими помилками.

4). Різниця між помилками в кінцевому перекладі і помилками в процесі перекладу.

Надзвичайно важливим елементом є аналіз важливості і частоти помилки. Деякі автори класифікують помилки по шкалі від більш до менш серйозних: найбільш серйозними є прагматичні помилки, далі культурні і мовні помилки.

На наш погляд, помилки можуть бути проаналізовані тільки з точки зору функціоналізму, враховуючи їх важливість щодо:

- тексту в цілому (чи впливає це на головну ідею тексту);
- узгодженості і зв'язності цільового тексту;
- ступеню відхилення від змісту вихідного тексту, особливо якщо ці відхилення ймовірно залишаться непоміченими читачем перекладу;
- функціональності цільового тексту на комунікативному рівні;
- шкідливих наслідків, які пов'язані з застосуванням перекладу (в результаті нездатності укласти договір, продати товар, тощо).

Інший фундаментальний аспект, особливо при викладанні дисципліни теорії та практики перекладу, є аналіз причин помилок. Це те, що називається етіологією помилок: виявлення причини для того, щоб уникнути подальших повторень помилок.

Виділяють три причини помилок: 1) відсутність знань (екстралінгвістична, як у вихідній так і в цільовій мовах), 2) відсутність методології, 3) відсутність мотивації.

На наш погляд, відсутність знань і неадекватне застосування або асиміляція принципів, що регулюють переклад є основними причинами помилки при перекладі. Другий з цих двох аспектів, що стосуються методології, має вирішальне значення, так як це пов'язано з помилками, які

виникли у процесі перекладу. У навчальному перекладі, помилка також має певну педагогічну функцію.

Таким чином, можна запропонувати стратегію навчання на основі зроблених помилок, що включає наступні принципи:

1). Діагностика причин виникнення помилок для того, щоб вжити відповідні заходи щодо їх виправлення.

2). Індивідуальний підхід та діагностика (оскільки не всі студенти роблять ті ж помилки) і заохочення самоаналізу.

3). Навчання на власних помилках, заохочуючи самоаналіз студентів, так як студент знає про типові помилки, які він робить, їх причини та як їх уникнути.

4). Визнання того факту, щодо кожного типу помилок потрібно ставитися по різному, що стосується заходів щодо їх виправлення становища та оцінювання.

Rudnytska Tetyana, Volchasta Kateryna
(Vinnytsia)

PROFESSIONAL ENGLISH IN DEVELOPING STUDENT'S LANGUAGE COMPETENCE

An integrated course of Professional English is concise, current and practical for students in today's global economy. It focuses on a wide range of key business and jurisprudence concepts, has a clear grammatical structure and a systematic approach to vocabulary building. The students of business English need to deal effectively with different kinds of written documents, legal contracts and other recent developments in written communication technology. They should be aware of the peculiarities of the styles of various official documents.

The extensive analyses of the lexical and grammatical features of Business English and the language of the law revealed some common features, i. e. a set format, many formulaic expressions, a limited vocabulary, the grammatical forms most commonly found in the scientific English. The variants of the official documents style we focus on include the language of business documents (contracts, business correspondence) and the language of legal documents (statutes, licenses, patents). They have their own peculiar terms, phrases and expressions which differ from the corresponding terms, phrases and expressions of other variants of the style. Thus in Business English we find terms like *delivery* and

acceptance, claims, contingencies, insurance policy, arbitration. In legal language, examples are: *to deal with a case; summary procedure; a body of judges; as laid down in.*

Legal English is the style of English used by lawyers and other legal professionals in the course of their work. It has particular relevance when applied to legal writing and the drafting of written material, including legal documents: contracts, licenses, patents, etc. Legal English, in common with the language used by other trades and professions, employs a great deal of technical terminology derived from French and Latin.

These terms of art include ordinary words used with special meanings. For example, the familiar term *consideration* refers, in legal English, to contracts, and means, *an act, forbearance or promise by one party to a contract that constitutes the price for which the promise of the other party is bought.* The most striking feature is a special system of clichés, terms and set expressions by which the substyle can easily be recognized, for example: *I beg to inform you, provisional agenda, the above-mentioned, hereinafter named, on behalf of.* Besides the special nomenclature characteristic of each variety of the style, there is a feature common to all these varieties – the use of abbreviations, conventional symbols and contractions, for example: *M.P. (Member of Parliament), Gvt (government), H. M. S. (His Majesty's Steamship), \$ (dollar), £ (pound), Ltd (Limited).* Another feature of the style is the use of words in their logical dictionary meaning. Just as in the other matter-of-fact styles, there is no room for contextual meanings or for any kind of simultaneous realization of two meanings.

Almost every official document has its own compositional design. Contracts and statutes, orders and minutes, licenses and notes – all have more or less definite forms.

The syntactical pattern of the style is as significant as the vocabulary. Its key features are:

1. *Lack of punctuation.* One aspect of archaic legal drafting – particularly in conveyances and deeds – is the conspicuous absence of punctuation. Yet, in modern legal drafting, punctuation is used, and helps to clarify their meaning.

2. *Use of doublets and triplets.* There is a curious historical tendency in legal English to string together two or three words to convey what is usually a single legal concept. Examples of this are *null and void, fit and proper, care and attention, perform and discharge, terms and conditions.*

3. *Unusual word order.* At times, the word order used in legal documents appears distinctly strange. For example, *the provisions for termination hereinafter appearing or will at the cost of the borrower forthwith comply with the same.*

4. *Use of unfamiliar pro-forms.* For example, *the same, the said, the aforementioned* etc.

5. *Use of pronominal adverbs.* Words like *hereof, thereof, and whereof* (and further derivatives, including *-at, -in, -after, -before, -with, -by, -above, -on, -upon*) are not often used in ordinary modern English. They are used in legal English primarily to avoid repeating names or phrases.

6. *Use of -er, -or, and -ee name endings.* Legal English contains some words and titles, such as *employer and employee; lessor and lessee*, in which the reciprocal and opposite nature of the relationship is indicated by the use of alternative endings. The integrating features of the official style of legal English reveal the conventionality of expression, absence of any emotiveness, the use of abbreviations and a general syntactical mode of combining several pronouncements into one sentence.

To conclude, the goal of Professional English, the principles of which are based on the specific learning and language use purposes of the students, is to develop language skills and competence in Business English, to increase the learners' vocabulary, especially in business and jurisprudence terminology.

References

1. Ann H. Johns. *English for Specific Purposes* / m. Celce-Murcia (Ed) *Teaching English as a Second or Foreign language* – Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.
2. Биконя О.П. *Ділова англійська мова* – Вінниця: Нова книга, 2010. – 312 с.
3. Charles Love. *Commercial Correspondence*. – McGraw-Hill, Inc., 1980 – 197p.

Rudnytska Tetyana, Marchuk Anna
(Vinnitsia)

IMPROVING COMMUNICATIVE AND LANGUAGE SKILLS PARTICIPATING IN THE WORLD YOUTH ORGANIZATIONS

AIESEC is the world's largest student-run organization with more than 86000 members present in over 113 countries and territories. AIESEC's vision – peace and fulfillment of humankind's potential. The aim of the organization is to develop individuals who have the knowledge, skills and determination to develop their communities.

AIESEC members are interested in world issues and concerned on development of particular characteristics and skills of members while providing

global learning environment to simulate understanding of different cultures and personal development of every member.

Each year AIESEC runs international exchange programs, like Global Development Program, that provide short-term volunteering projects for students and recent graduates in areas of the world where help is most needed on the purpose of experience exchange among countries. By this program young people go to other countries to work in companies (helping them strengthen their activities and develop their personnel), non-government organizations or schools and local institutions to run volunteer projects that recruit participants all over the world through AIESEC. New projects are initiated all the time, and the majority of these projects are run during the summer period, making AIESEC a perfect choice if you're looking to make an impact on the lives of others while having a great cultural experience in the process.

“World Without Borders” is a two month project held in form of trainings, working groups and activities during which young foreigner specialists share their knowledge and experience with pupils of 8-11 forms. It is one of the main socio-educational international projects for pupils aimed at introducing another cultures to expand their vision, improve their level of English by special classes held by delegates from abroad and discover their potential, develop leadership skills and motivate to be socially active.

The task of the program is to introduce the social-economic and cultural life of foreigner countries through organizing presentations, discussions and intellectual competitions, to motivate children to learn foreign languages and break cultural stereotypes, burning up a tolerate youth, improve communicative skills by involving representatives of other cultures.

A necessary development experience consists of opportunities to develop leadership and managerial skills while at the same time enabling the development of a global mindset, entrepreneurial outlook, social responsibility, emotional intelligence and active learning. It helps members to understand themselves in terms of what they are capable of and what new skills they can develop.

The undergraduates of Vinnytsia National Technical University have become members of Vinnytsia local committee since autumn 2013. Apart from running the projects, the students organize numerous English club trainings for the members of the committee in order to develop personal skills, human qualities, friendship and improve the level of English. They try to communicate and discuss vital issues in English during the meetings.

The students of VNTU are active participants of many national and international conferences organized by AIESEC. In November 2013 the Ukrainian

National Conference “New Horizons” was held in Kyiv. There were almost 200 participants – youth from all the Ukrainian cities and even the representatives from Moldova and Belarus. The whole conference was held in English so it was a good chance to practice the language.

To conclude, participating in AIESEC organization gives young people a good chance for self-development and becoming confident, proactive leaders with a high sense of professionalism and social drive.

Сенченко Вікторія

(м. Вінниця)

DIFFERENT APPROACHES IN THE TEACHING OF COMMUNICATIVE SKILLS

Language is a system for communication, for that reason it is evident that communication skills are a big part of learning a language. Communication has been traditionally seen as verbal or non-verbal aspect. However, our understandings of communication are based on a rapidly evolving field that incorporates many different domains. These domains include face-to-face interactions, digital literacy including email and texting, social media and virtual environments for instance, Facebook, Twitter, and Instagram.

There are many elements to communicating effectively that individuals need to consider when entering into some kind of communicative interaction. Some of these elements include: the aim of the communication, level of formality (usually based on relationships of power and purpose for the communication), consideration of audiences' prior knowledge, cultural aspects etc.

The teaching of communication prepares students to better communication through their assessment, join a dialogue with different people, formulate questions to further their learning etc. It is also integral to preparing for various professional environments and develop skills that are important as graduates, and sought after by employers.

Effective communication skills are essential for graduates of Universities to be successful in their future professions. Learning and developing effective written, oral and interpersonal communication skills will develop students' emotional intelligence and empathy through an understanding of their audience; these skills contribute significantly toward positioning graduates as global citizens.

In the workplace and professions, graduates will be required to communicate with multiple individuals – these may include: colleagues, employers and managers, clients etc.

This communication could take multiple forms, for example:

- Written communication: applications, proposals, applications for promotion, letters, emails, etc.

- Oral communication: oral presentations, meetings, client interviews

- Effective communication skills will be needed by graduates for tasks such as: providing instructions, resolving conflicts, negotiating, sharing ideas.

To practice speaking is a central part of English lessons in Universities today. However, to make students speak the target language is not always easy as well. The current study investigates one possible reason, namely speaking anxiety and its influence on second language acquisition. To make students communicate and to become aware of their language use can not only be achieved by input from the teacher. Teachers need to create situations where students get the chance to speak and communicate with each other. Speaking activities on the lessons are an important part of teaching English since they help students to develop their language and fluency while talking. Therefore, activities that develop learners speaking skills are an important part of a language course. It is possible to mention four characteristics for a successful speaking activity:

- Learners talk a lot.

- Participation is even.

- Motivation is high.

- Language is of an acceptable level.

So, to sum up it is necessary to admit that at present, speaking a foreign language represents one of the essential requirements of today's society. Besides other skills and knowledge, it is considered to be one of the most influencing factors while applying for a job or sustaining in a particular work position under the condition of the advancing the language level.

Слободянюк Алла, Насонова Наталія

(м. Вінниця)

ВИВЧЕННЯ НОВОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Лексика в системі мовних засобів є одним з найважливіших компонентів мовної діяльності. Це визначає її важливе місце на кожному уроці іноземної

мови. Лексика – це той словесний матеріал, яким студенти повинні навчитися легко і швидко оперувати у процесі спілкування.

Володіння іноземною мовою передбачає знання певної кількості слів. Успішне оволодіння іноземними лексичними матеріалами – одна з найважливіших умов засвоєння мови. У той же час існують великі труднощі щодо накопичення лексичного матеріалу. Одна з причин цього – безмежність мови, її словникового складу. Нижче розглянуто деякі нюанси при вивченні лексичного матеріалу на уроках іноземної мови.

Перший крок в допомозі студентам запам'ятати нові слова полягає в вивченні слів в контексті. Це означає, що не можна пропонувати студентам список нових окремо взятих та, більше того, непов'язаних між собою слів для запам'ятовування. Лексику слід вводити в змісті тексту, повсякденної ситуації, діяльності або через будь-який контекст, з яким ваші студенти знайомі.

Існує велика кількість наукових думок щодо методів вивчення нової лексики. Але більшість методик погоджуються, що суттєвим та результативним є повторювання або практика вживання нових слів одразу після їх введення. Пізніше повторення повинне слідувати з прогресивно довшими проміжками часу. Так, щоб бути впевненим, що студенти запам'ятають нові слова, які ви пропонуєте їм, вони повинні вживати їх знову - і знову. Можна спробувати наступне:

- використати нові слова негайно після того, як вони були представлені (введення, заверрене практикою);
- використати їх знову через пів години (швидке повторення наприкінці уроку);
- використати їх знову під час наступного уроку (повторювання слів, які вивчались в попередній день);
- використати їх на наступному тижні (загальний огляд слів, вивчених на попередньому тижні);
- використати їх через місяць (повторення та підготовка до тесту по всьому новому лексичному матеріалу).

Суттєвим є використання наочності кожен раз, коли це можливо. Під час процесу говоріння, слова зникають за декілька секунд. Студенти, можливо, розуміють їх, але їм на думку швидко приходять інші думки. Наш мозок, проте, обробляє візуальну інформацію по-іншому – він фіксує інформацію незалежно від того, візуальна вона чи ні. Результативним є використання флеш-карток або малюнків, на яких представлено нові слова.

Для того, щоб перевірити наскільки добре студенти запам'ятали лексику, можна використати ті ж самі візуальні засоби або інші.

У випадку, коли нові слова вводяться змістовними групами, це допомагає студентам створювати асоціації з новою лексикою. Для прикладу, утворіть групу з нових слів самі, а наступні групи слів запропонуйте утворити студентам.

Під час практичного застосування нових слів, переконайтесь чи студенти не тільки пам'ятають саме окреме слово, а й можуть вживати його в різних можливих словосполученнях. Наприклад, вводючи таку лексику з ділової англійської мови, як «призначення, контракт», одразу можна практикувати вживання наступних виразів: «зробити призначення на посаду, підписати контракт».

Досить часто студентам пропонуються письмові вправи з вживанням нової лексики. Але все ж таки, більш ефективним є перевірка таких вправ вголос, коли студенти ще раз мають можливість вимовити та повторити нові слова.

Оскільки вивчення нового лексичного матеріалу займає одне з основних аспектів у вивченні іноземної мови, завдання викладача полягає у тому, щоб допомогти студентам максимально повно засвоїти лексичний матеріал та закріпити його в пам'яті.

Сольська Тетяна
(м. Київ)

ФОНЕТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОЛОСНИХ ПЕРЕД АЛОФОНАМИ ФОНЕМИ /r/ У МОВЛЕННІ НОСІЇВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В НІМЕЧЧИНІ, АВСТРІЇ ТА ШВЕЙЦАРІЇ

Результати інструментального аналізу підготовленого мовлення носіїв німецької мови у Німеччині, Австрії та Швейцарії дозволили встановити ступінь впливу алофонів фонемі /r/ на фонетичні характеристики попередніх довгих вузьких напружених і коротких широких ненапружених голосних:

1) реалізація консонантних варіантів сонорної /r/ після усіх довгих напружених і коротких ненапружених голосних, типова для мовлення швейцарців, сприяє стабільності їхніх формантних показників F1 і F2, максимально наближених до еталонних, отриманих на матеріалі ізольовано вимовлених слів.

2) вокалізований [ɐ], який має місце після усіх довгих наголошених голосних (крім [a:]) у мовленні німців і австрійців, зумовлює дифтонгоїдний характер їхнього вимовляння: довгі голосні стають більш відкритими у своїй фінальній частині, наближаючись за формантними значеннями F1 – F2 до частотних параметрів вокалізованого [ɐ] (F1=600 Гц, F2=1400 Гц). Встановлений факт надає підстави, слідом за О. І. Стеріополо [1, с. 90], розглядати цей процес як тенденцію до появи у майбутньому нових фонем – низхідних дифтонгів [i:ɐ], [y:ɐ], [e:ɐ], [ɛ:ɐ], [u:ɐ], [o:ɐ], наявних як у німецькому, так і в австрійському національних варіантах німецької мови.

Необхідно відзначити, що ступінь модифікації початкової фази довгих голосних перед нескладовим [ɐ] корелює з їхніми інгерентними властивостями, а саме: найбільш істотних змін зазнають довгі голосні середнього ступеня підняття [e:], [ɛ:], [o:], які знижуються за підняттям і просуваються за рядом до центру трикутника. Менш суттєві модифікації за підняттям виявлено у голосних високого ступеня підняття [i:], [y:], [u:], формантні показники F2 яких близькі до еталонних значень їхнього спектру.

3) елізія вокалізованого [ɐ] спричиняє редукцію попередніх довгих голосних сегментів [e:], [ɛ:], [u:], [o:], [y:], [ø:] за підняттям, і за рядом: голосні переднього ряду [e:], [ɛ:], [y:], [ø:] відтягуються назад, у той час як голосні заднього ряду [u:], [o:] просуваються вперед до центру трикутника, лабіалізовані голосні [u:], [o:], [y:], [ø:] частково втрачають огубленість. Зазначене підтверджується значною централізацією показників F1 і F2 цих голосних перед випадінням нескладового [ɐ] у мовленні німців і австрійців.

4) реалізація вокалізованого [ɐ] після коротких голосних сприяє дифтонгоїдному вимовлянню останніх, а його елізія призводить до появи довгих широких ненапружених алофонів фонологічно коротких голосних. Позиція перед нескладовим [ɐ] чи його елізією викликає зміни тембрових характеристик попередніх коротких голосних: найбільш істотних модифікацій зазнає короткий голосний середнього підняття [ɛ], який централізується за рядом і суттєво знижується у напрямі голосних низького підняття, що уможливорює змішування алофонів фонем /ɛ/ та /a/ за підняттям. Менш істотні зміни за рядом притаманні реалізації наголошеного [ɔ] перед нескладовим [ɐ], які свідчать про часткову делабіалізацію звука [ɔ:ʰ].

Короткий лабіалізований голосний [ʊ] виявляє тенденцію до зниження за ступенем підняття й часткової втрати огубленості як перед вокалізованим [ɐ], так і перед його елізією. Натомість голосний переднього ряду [ɪ°] частково лабіалізується, редукуючись за ступенем підняття і просуваючись за рядом до центру трикутника.

5) вивчення спектральних характеристик довгого [a:] і короткого [a] перед алофонами фонем /г/ дозволило встановити, що специфічні для німецького, австрійського та швейцарського національних варіантів німецької мови розбіжності за тембром голосних [a:] – [a] [2] зберігаються незалежно від алофонічної варіативності наступної приголосної /г/. Зокрема, як перед консонантними варіантами сонорної /г/, так і перед їх елізією голосні [a:] – [a] зберігають центральний характер звучання у мовленні німців, вирізняються більш „світлим” тембром у мовленні австрійців та мають „темний” тембр [a:] – [a] внаслідок задньоязикової артикуляції швейцарцями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стериополо Е. И. Фонетико-фонологическая эволюция системы гласных немецкого языка / Е. И. Стериополо // Проблемы и методы экспериментально-фонетических исследований. К 70-летию профессора кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков Л. В. Бондарко. — СПб., 2002. — С. 87—93.
2. Стериополо О. І. Функціонування голосних /a:/ – /a/ у національних варіантах німецької мови в Німеччині, Австрії і Швейцарії / О. І. Стериополо, Т. М. Сольська // Проблеми зіставної семантики : зб. наук. статей. — 2013. — Вип. 11. — С. 144—151.

*Столяренко Оксана
(м. Вінниця)*

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Роль і значення мовних стратегій у формуванні толерантності як своєрідної духовної установки студентської молоді обумовлена потребами практики, насамперед, потребами утвердження організованого способу життя, де різноманітні народи, етноси, нації, люди різного достатку й релігійної належності, політичних переконань тощо могли б спокійно і врівноважено спілкуватись і співпрацювати одне з одним, будувати свій дім, формувати культуру, виховувати дітей, тобто жити нормальним людським життям без зіткнень і конфліктів. Забезпечення такого способу життя залежить від політичної, економічної, культурної еліти нації. А оскільки її склад формується переважно із спеціалістів з вищою освітою, подібний

спосіб життя значною мірою залежить від сьогоденного студентства. Їх лідерська функція в майбутньому вже сьогодні має формуватись і визрівати на міцному фундаменті розуміння одне одного, взаємоповаги, терпимості, співпраці. Саме тому, формування толерантності студентів як центральної опори духовного фундаменту особистості, як однієї з її головних світоглядно-культурних установок є завданням актуальним, невідкладним і практично значущим.

Слід зазначити, що проблема толерантності належить до традиційно філософсько-педагогічних. З різною мірою охоплення та глибини її торкались такі відомі теоретики, як Платон і Аристотель, Августин та Тертуліан, Дж. Локк, Вольтер, Д. Дідро, М. Монтень та Е. Роттердамський, І. Кант, В. Дільтей, М. Хайдеггер, К. Ясперс. Певний внесок в розробку проблеми толерантності зробила і російська філософія XIX–XX ст. (Н. Бердяєв, С. Булгаков, В. Соловйов, П. Флоренський). Ряд аспектів досліджуваної проблеми розглядалися в українській філософсько-педагогічній думці Г. Сковородою, М. Пироговим, К. Ушинським, І. Барвінським, Ю. Яворським; у російській – Д. Писарєвим, Л. Толстим.

Проблема толерантності як характеристики духовного світу й характеру сучасної молоді досліджувалась також сучасними вітчизняними філософами та педагогами (В. Андрущенко, І. Бех, Г. Балл, І. Зверєва, Л. Кондрашова, В. Кремень, Г. Лактіонова, Л. Міщик, О. Пехота, В. Семіченко, С. Сисоєва, М. Ярмаченко та ін.), які, зокрема, підкреслюють суперечливість цього феномену як об'єкта педагогічного пізнання і дії, складність виховання толерантності й різноманітність засобів, що могли б бути залученими для її розв'язання.

Актуальність завдання формування толерантності сучасних студентів зростає в процесі інтенсифікації міжнародних комунікацій, зокрема, завдяки Інтернету, іншим системам передачі інформації та зв'язку. Світ поступово, але все більш глибоко розуміє власний внутрішній зв'язок народів і культур, їх залежність одне від одного. Інформаційна революція створює для цього об'єктивні передумови. Й тут, як ніколи, актуалізується потреба у толерантному сприйнятті відмінностей, притаманних різним народам, сприйняття їх у власній ідентичності, налагодження плідного діалогу і співпраці. Мова постає вагомим чинником такого розуміння. Вивчення мовних стратегій, їх ролі у формуванні толерантного способу життя є проблемою, на яку має бути спрямований навчально-виховний процес вищої школи [1, с. 86].

Постійне зростання числа міжкультурних контактів, розвиток міжнародного співробітництва в усіх сферах суспільного життя, виникнення великої кількості проблем, вирішення яких вимагає спільних зусиль з боку всієї світової спільноти створює нові і нові приводи для міжкультурної комунікації. Хоча проблема міжкультурної комунікації складна і багатогранна, в основі її лежить той звичайний факт, що людям в процесі спільної діяльності необхідно спілкуватись, або прямо, або через комунікаційні технічні засоби. Отже, головним в процесі комунікації між людьми є людський фактор. В умовах сучасних досягнень науки і техніки засоби комунікації все більше адаптують до потреб людей, хоча ще зовсім недавно людина була сама змушена адаптуватися до можливостей техніки [4, с. 55]. Психологи стверджують, що для будь-якого спілкування, а особливо для міжкультурного і міжмовного, дуже важливим є постійне виконання та підтримання так званої тріади трьох “Т”: терпіння, терпимість, толерантність. Адже прийняття і розуміння іншої людини, терпимість до думки опонента, прагнення зрозуміти його – важливі передумови продуктивності діалогу представників навіть однієї соціальної і культурної групи. Коли мова йде про міжкультурну комунікацію, вимоги до комунікантів збільшуються. Для ефективної міжкультурної комунікації, на думку німецького вченого А. Томаса, необхідними є готовність визнавати і цінувати культурні особливості, взаємоповага, солідарність, сенсибілізація (збільшення чуттєвості) по відношенню до спільних базових цінностей, нормам і культурної подібності, усвідомлення можливостей взаємодоповнення і взаємозбагачення, а також накопичення пізнавального і діяльнісного міжкультурного досвіду. За можливістю мають усуватись міжкультурні дефіцити, інтенції домінування і переваги, забобони [3, с. 544].

Отже, використання супутникового зв'язку, Інтернету, мобільного зв'язку зробило світ набагато тіснішим. А відтак, велика кількість людей отримала доступ до інформації про унікальність інших країн і культур та розширила можливості міжнаціонального спілкування на різних рівнях, у різних галузях – науковій, навчальній, виробничо-професійній, міжособистісній тощо. Збільшення форм і засобів комунікації є об'єктивною реальністю сьогодення через процеси інформатизації, економічного, науково-технічного і культурного співробітництва країн в цілому, підприємств, організацій, окремих сімей та людей. Серед характерних параметрів цих процесів можна виокремити пошук, знаходження і пробку інформації в мережі Internet, в спеціальній літературі, при вивченні мови інших народів; сприйняття культури через мистецтво, літературу, музику; індивідуальне і

колективне спілкування; використання засобів масової інформації, перш за все телебачення [2, с. 65].

Таким чином, активізація інформаційних потоків та комунікативних зв'язків в епоху глобалізації сприяє формуванню толерантності людей, а зокрема, студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зарівна О. Глобалізаційні виклики епохи: потреба в толерантності / О. Зарівна // Вища освіта України. – № 4. – 2007. – С.84–87.
2. Зарівна О. Історична генеза змісту і соціокультурної ролі феномена „толерантність” / О. Зарівна // Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки. Випуск LXX. – К., 2007. – С. 63–72.
3. Психология общения. Энциклопедический словарь; [под общ. ред. А. Бодалева]. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 895 с.
4. Садохин А. Теория и практика межкультурной коммуникации / А. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004.– 271с.

Стрелков Ігор
(м. Вінниця)

AN OPEN COMMUNICATION CLIMATE

An organization's communication climate is a reflection of its corporate culture – the mixture of values, traditions, and habits that give a place its atmosphere or personality. Some companies tend to choke off the upward flow of communication, believing that debate is time consuming and unproductive. Other companies, like Disney, foster candor and honesty. Their employees feel free to confess their mistakes, to disagree with the boss, and to express their opinions. Michael Eisner from Disney Co. encourages an open exchange of ideas by asking plenty of questions. As he says: “I find that the best ideas always come during the final five minutes of a meeting, when people drop their guard and I ask them what they really think.”

Many factors influence an organization's communication climate, including the nature of the industry, the company's physical setup, the history of the company and passing events. However, as Disney's Eisner confirms, one of the most important factors is the style of the top-management group. Of all the many ways to categorize management styles, one of the most widely used is Douglas

McGregor's Theory X and Theory Y. Theory X managers consider workers to be lazy and irresponsible, motivated to work only by fear of losing their jobs. So these managers adopt a directive style. Theory Y managers, on the other hand, assume that people like to work and to take responsibility when they believe in what they are doing. So these managers adopt a more supportive management style.

Yet another management approach, called Theory Z, was developed by William Ouchi. Like athletic coaches, Theory Z managers encourage employees to work together as a team. Although the company still looks after their employees, it also gives them the opportunity to take responsibility and to participate in decision making.

While many companies are striving for the supportive style of Theory Y management or the participative style of Theory Z management, others are working toward total quality management, integrating product quality across all functions and levels in the organization. The trend today is toward any style that encourages open communication climates. Only in such a climate do managers spend more time listening than issuing orders, and only there do workers not only offer suggestions, but also help set goals and collaborate on solving problems.

It takes special managers to create an open atmosphere and stay in touch with employees. Effective managers of the nineties understand that the free flow of information allows an organization to identify and attack problems fast. So to promote the right atmosphere, these managers get out of their offices, walk around the headquarters, meet often with small non-management groups, and travel the country and the globe to visit with the troops. To understand and to be understood by their work force, they learn other languages when necessary, and even though they prefer face-to-face conversation, they use the technology of video and satellites.

Тодорова Наталія
(м. Одеса)

ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ ФО ФРАЗЕОСЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ «ДАЛЕКО» В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРАХ

Сучасний стан розвитку лінгвістичної науки, домінування в ній антропоцентричної парадигми, що характеризується новим підходом до вивчення мови, а також великий дослідницький матеріал, накопичений в зарубіжній і вітчизняній науці (вивченню концептів присвячені твори С. А.

Аскольдова-Олексієва, Є. С. Кубрякової, В. І. Карасика, Ю. С. Степанова, М. А. Холодної, розгляду простору та просторових відносин присвячені роботи М. Л. Ахундова, Ю. Д. Апресяна, Т. В. Булигіної, В. Г. Гака, А. В. Кравченко, В. Н. Телія) створюють передумови для комплексного розгляду концепту віддаленості об'єкта, який входить до складу макроконцепту «простір», і його мовної об'єктивації в українській та англійській мовній свідомості на матеріалі фразеологічних систем даних мов.

Фразеологічні одиниці (ФО) є достатньо інформативним і цікавим матеріалом в плані дослідження концептів, адже вони крім спільних психофізичних особливостей людини та проявів її життєдіяльності відображають культурний аспект існування різних народів.

Методом суцільної вибірки з українських та англійських фразеологічних словників було виділено 30 українських і 35 англійських ФО з семантикою віддаленості об'єкта, які, як сукупність фразеологізмів, що відносяться до однієї понятійної сфери, утворили фразеосемантичне поле (ФСП) «далеко». Для більш детального розгляду даного ФСП в його складі на основі критерію показника віддаленості об'єкта, а також наявності або відсутності конотативного компоненту, було виділено 5 фразеосемантичних мікрополів (ФСМП): «в полі зору до обрію», «на великій відстані», «закордоном», «недосяжно далеко», «невідомо де».

Щодо структури ФСП «далеко», ядром даного поля вважаємо ФО ФСМП «на великій відстані», які є досить абстрактними за своїм значенням, та яким властива легка виводимість загального значення. Близьку периферію утворюють мікрополя «в полі зору до обрію», «закордоном» і «невідомо де» лише в англійській мові. Далеку периферію утворюють ФО мікрополя «недосяжно далеко», які часто вживаються в переносному значенні і частіше використовуються в обох лінгвокультурах в значенні «велика різниця», та ФО мікрополя «невідомо де» лише в українській мові, які мають негативну конотацію, дуже часто позначають не стільки *далеке місце*, скільки *невідоме, погане місце*.

Концептуалізація об'єктивної дійсності, зокрема просторових уявлень тим чи іншим етносом залежить від безлічі факторів, серед яких найважливішу роль відіграють зовнішнє середовище та особливості географічного розташування місцевості проживання етносу. Так, для англійської етнокультури у вимірі простору важливими є слуховий спосіб (7 ФО в англійській мові і жодної ФО в українській) і вертикальний план (8 ФО в англійській мові і жодної ФО в українській), а для української культури – переважно зоровий вимір (3 ФО в українській і жодної ФО в англійській) у

плані площини (3 ФО в українській і жодної ФО в англійській). Історичні долі народів та досяжність місцевості для ворогів також впливають на своєрідність сприйняття і відображення просторових уявлень в різних лінгвокультурах (негативне сприйняття віддаленого простору є в 11 ФО в українській мові і в жодній ФО в англійській мові; лексеми, що позначають міфологічні істоти, є в 10 ФО в українській мові і в жодній ФО в англійській мові).

Таким чином, в процесі дослідження фразеологічних засобів вербалізації концепту віддаленості об'єкта в зіставному аспекті в англійській та українській лінгвокультурах було виявлено певну етномовну і етнокультурну специфіку та спільні характеристики вербалізації універсальних просторових відносин.

*Тульчак Людмила, Гадайчук Наталія
(м. Вінниця)*

ЗАСТОСУВАННЯ АДАПТИВНОГО МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес призвело до значних змін у всіх навчальних закладах і змінило методи оцінки якості навчання. Зрозуміло, що організація контролю знань студентів-інженерів вимагає використання нових, сучасних підходів.

В основу будь-яких навчальних методик закладена певна педагогічна теорія навчання, яка визначає ефективність відповідних методик навчання. Модульне навчання є актуальним у сучасному технологічному середовищі. Наявність комп'ютерних технологій, можливість почерпнути різну інформацію з Інтернету, а також можливість використання електронних засобів навчання і моніторингових програм спрощує процес навчання студентів та полегшує роботу викладача. В основі теорії модульного навчання закладені конкретні принципи: модульність, виділення вмісту окремих елементів, динамізм, гнучкість, універсальність, методичні поради та інші, тісно пов'язані із загально дидактичними принципами.

Термін «модуль» педагогіка запозичила з галузі комп'ютерних наук, де він означає конструкцію, яку використовують стосовно різних

інформаційних систем та структур, і яка надає їм гнучкості та здатності змінюватись. Модульний підхід зазвичай сприймають як організацію учбового матеріалу і процедур у вигляді повних одиниць з урахуванням атрибутивних характеристик. Модуль – це логічно завершена частина учбового матеріалу, яка обов'язково супроводжується контролем знань і умінь студентів. Основою для формування модулів є програма дисципліни. Кількість модулів залежить від самого предмету, а також від потрібної частоти контролю знань. Модульний контроль зазвичай проводять 1 - 2 рази на семестр, заключною частиною є залік або іспит.

Основою модульної інтерпретації навчального курсу є принцип системності:

- системність змісту, тобто, необхідні та достатні знання (тезаурус), без яких ні дисципліна в цілому, ні будь-який з її модулів не можуть існувати;
- чергування теоретичної і практичної частин модуля, що забезпечує алгоритм формування когнітивних умінь та навичок;
- системність контролю, що логічно завершує кожен модуль і формує здатність студентів трансформувати набуті навички систематизації в професійне уміння аналізувати, класифікувати та передбачити інженерні рішення.

Для формування знань, умінь та навичок, потрібен їх контроль. Тому навчальний модуль включає в себе блок контролю знань, який є обов'язковим компонентом дидактичного процесу. Під контролем ми розуміємо оцінку знань, навичок і здібностей студентів. Контроль стимулює навчання і впливає на його якість. Як показує практика, спроба уникнути контролю навчального процесу в цілому або частково призводить до зниження якості навчання. Впроваджувані в даний час інтенсивні методи навчання неминує ведуть до пошуків нових форм у сфері підвищення якості та ефективності контролю знань.

Контроль як важливий компонент навчального процесу має наступні цілі:

- визначити ступінь досягнення мети навчання;
- отримати необхідну інформацію, щоб керувати процесом навчання і вдосконалювати методики викладання.

Контроль класифікують як попередній, поточний, тематичний, періодичний (поетапний або рубіжний) і підсумковий. Сучасна дидактика виділяє такі методи контролю знань: письмовий, практичний, дидактичні тести, спостереження і самоконтроль. Будь-який процес навчання передбачає

використання різних методів перевірки знань студентів. Одним із сучасних методів контролю знань є адаптивний тестовий контроль.

Головна перевага адаптивного тестового контролю перед традиційним – його ефективність. Адаптивний тест визначає бали студентів за допомогою меншої кількості питань, іноді зменшуючи довжину тесту на 60%; це головна причина, чому слід надавати перевагу адаптивним тестам.

Отже, можна зробити висновок, що адаптивне тестування розширює можливості традиційного тестування і при відповідній обробці даних забезпечує більшу точність оцінювання рівня знань студентів. Використання адаптивного модуля контролю знань, як самостійної одиниці в методиці викладання дисципліни «Іноземні мови», підвищить не тільки рівень знань студентів, а й створить умови для того, щоб підготовка майбутніх інженерів була більш продуктивною.

Цибуля Марія
(м. Вінниця)

ПЕРЕКЛАД ДРАМАТИЧНОГО ТЕКСТУ

Перекладач драматичного тексту повинен враховувати специфіку розмовної мови. Діалоги не розповідають про дії і не описують їх, як у прозі, вони формують їх. Вони не розповідають про те, як люди зустрічаються та взаємодіють, вони показують те, як люди діють та спілкуються один з одним. Структура речення в діалозі проста, може з'явитись багато скорочень, чи еліптичних речень. Так звані контактні слова набувають великого значення. Для мови діалогів також характерні модальні частки та вирази, які можуть мати різні контекстуальні значення. У цьому випадку словники не стануть в пригоді перекладачеві, оскільки мова драматичних текстів є досить своєрідною.

Проза розповідає про події, в той час як драма передає їх через мовлення. Загалом весь зміст має передатися через діалоги (монологи, полілоги), які супроводжуються жестами, мімікою, декораціями. Тому вимоги до мови драми є значно вищими, ніж до прози: пряма мова, звернена на глядача, повинна виражати набагато більше, ніж діалог в повісті чи романі. Крім функції характеристики героїв пряма мова заміщує й інші особливості тексту (розповідає про минуле, про ставлення автора тощо), в той же час вона повинна звучати природно, оскільки вона розрахована на прямий аудіо-візуальний вплив.

Існує два види перекладу драматичних текстів:

1. Драматичний текст перекладається як літературний текст, і з самого початку розрахований на те, що його надрукують для потенційних читачів. Перекладач відштовхується від оригінального тексту і намагається якомога ближче передати його зміст. Перекладач створює фінальну версію незалежно від того, чи буде ця п'єса ставитись на сцені в майбутньому.

2. Режисер вимагає перекладу конкретної п'єси для постановки з оригінальною та витонченою поетикою. Текст перекладу пишеться у співробітництві з конкретною театральною трупю. Текст оригіналу не має великого значення у даному випадку, тут домінує бачення режисера та подальші спроби акторів пристосувати текст перекладеної п'єси до своїх можливостей.

Пітер Ньюмарк називає ще одну теорію перекладу драматичних творів. На його думку, найголовніше в перекладі п'єси – це щоб вона була вдало сприйнята глядачами і мала успіх. Тому, перекладач повинен звертати увагу на потенційного глядача. Він працює за певних обмежень: на відміну від перекладача романів чи повістей, він не може пояснити в зносках речі, які є незрозумілими, чи жарти, які можуть не сприйнятися глядачем, його текст – драматичний, а не описовий чи пояснювальний.

На відміну від перекладу інших жанрів, переклад драми характеризується наступним:

1) написаним характером самого тексту та не написаною формою його соціальної реалізації;

2) колективний та багатоступінчатий характер інтерпретації оригіналу в процесі створення фінальної версії перекладу, на відміну від інших жанрів, де інтерпретація перекладача є унікальною та завершеною;

3) неоднаковість кожної наступної соціальної реалізації не тільки через різних перекладачів та постановників, а ще й через техніку передачі (імпровізація, фізична та моральна налаштованість акторів);

4) підпорядкованість всіх чинників, що залучаються до інтерпретації головного концепту.

Отже, при перекладі драматичних творів повинні враховуватись багато особливостей як самого тексту, так і місця, де дані п'єси будуть використовуватись.

Бібліографія:

1. Бецевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К., 2004.
2. Newmark P.A Textbook of Translation. – 1988.

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ОДНА З УМОВ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасні світові тенденції та високий рівень конкуренції на світовому й вітчизняному ринку праці диктують нові вимоги до рівня підготовки майбутніх фахівців різних профілів. Професія педагога, яка завжди вважалась шанованою, соціально значущою та поважною, великою мірою втратила свою привабливість через певні матеріальні чинники. Оскільки сучасне суспільство стає більш прагматичним і конкурентно орієнтованим, зростає потреба у фахівцях нового типу із якісно новими знаннями та компетенціями. Однією з фахових вимог до спеціаліста міжнародного рівня є володіння принаймні однією іноземною мовою, що виводить англійську мову на новий щабель у навчальних програмах педагогічних ВНЗ. Важливою характеристикою вивчення англійської мови, при цьому, стає саме її професійна спрямованість.

Професійно-орієнтоване навчанням англійської мови це процес, який за основу ставить потреби студентів у вивченні мови з орієнтацією на особливості майбутньої професії, спеціальності [1, 5]. Такий підхід передбачає поєднання процесів оволодіння професійно-орієнтованою англійською мовою з розвитком особистісних якостей студентів, знанням культури країни мови, що вивчається та набуття спеціальних навичок, що базуються на професійних і лінгвістичних знаннях. Наприкінці вивчення курсу майбутні вчителі повинні досягнути такого рівня іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетенції, який дозволить їм використовувати англійську мову в професійній педагогічній діяльності на рівні міжнародних стандартів. Відповідно до зазначених вимог необхідно розробити навчальну робочу програму, яка б враховувала міжнародні рекомендації до знання мови водночас із особливостями кожного фаху й контекстного підходу до викладання англійської мови.

Оскільки головною вимогою професійно-орієнтованого навчання англійської мови є необхідність наблизити зміст і методи її викладання до практичних та майбутніх професійних потреб студентів, постає необхідність у вивченні завдань і цілей, що стоять перед майбутніми вчителями різних профілей, обов'язкове врахування їхніх інтересів і мотивації. Це стосується,

насамперед, підбору матеріалу, його критичного осмислення з урахуванням професійної специфіки студентів та рівня мовної компетенції. Завдання викладача полягає в організації такого впливу навчальної інформації на студентів, щоб професійні потреби трансформувалися в джерело їхньої активності та змусили працювати на задоволення виниклих потреб.

Задля реалізації навчальної мети професійно-орієнтованого вивчення англійської мови необхідно розробити такий зміст, який передбачає поєднання загального та професійного компонентів. Загальний компонент покликаний здійснювати загальноосвітню мовну підготовку, а професійний – безпосередньо орієнтований на практичну професійну діяльність. В такому випадку зміст навчання спирається на діяльнісно-орієнтований, компетентнісний, плюралінгвістичний та міжкультурний підходи [2, 33].

Одним з головних принципів навчання студентів бакалаврів англійської мови за професійним спрямуванням є комплексне оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності, які перебувають у взаємозв'язку і взаємодії. В їх основі закладено спільні мовленнєві механізми, відбувається складана аналітико-синтетична діяльність. Цей взаємозв'язок багатогранний, кожен з видів мовленнєвої діяльності характеризується власною специфікою, яка вимагає певного набору керівних важелів. Розвиток мовленнєвих навичок та вмінь на матеріалі фахової інформації має здійснюватись планомірно та цілеспрямовано на протязі усього терміну навчання, при цьому вимоги до рівня оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності повинні зростати від модуля до модуля.

Література:

1. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
2. Recommendation № R (98) 6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Council of Europe. Committee of Ministers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : – <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=4595>

ІСТОРІЯ БІЛІНГВІЗМУ У США

Історію білінгвальної освіти у США прийнято поділяти на 2 етапи: до першої світової війни та з 60-х років 20 століття [1].

Новітня історія білінгвальної освіти бере свій початок в 1963 році в окрузі Дейд у Флориді. Саме тут було започатковано експериментальну білінгвальну освіту у перших трьох класах школи Корал Вей. Мотивом для початку такої роботи була потреба задовольнити навчальні потреби кубинських біженців. Багато серед яких були діти [5].

У роботі брали участь діти кубинців та американців, які представляли середній клас. Метою такої роботи було сформувати молодих людей, які б цілком вільно могли спілкуватись двома мовами. Успіх цієї програми викликав інтерес як в штаті так і по всій країні. Відразу ж подібні програми з'явилися в інших школах округу. А до кінця 60-х років уже кілька таких програм було на території усієї країни [3].

У 1968 році білінгвальна освіта була закріплена на державному рівні з прийняттям акту про білінгвальну освіту.

В цей же час дослідження у Канаді та Європі довели, що білінгвальна освіта не уповільнює інтелектуальний розвиток. А навпаки, діти які навчались за білінгвальними програмами перевершували своїх однолітків у навчанні [4].

Після прийняття акту про білінгвальну освіту та успішного досвіду в школі Корай Вей у США виникло чимало різновидів білінгвальних моделей. Аугуст Д. та Гарсія Е.Е. виділяють 6 типів білінгвальних програм.

- 1 – перехідна білінгвальна освіта
- 2 – підтримуюча білінгвальна освіта
- 3 – субмерсійна модель
- 4 – англійська як іноземна мова
- 5 – імерсійна програма
- 6 – американська імерсійна або захищена англійська [1].

Розглянемо кожен з них окремо.

Перехідна білінгвальна освіта є найпоширенішою у державних загальноосвітніх школах. У таких школах викладається англійська та шкільний матеріал відповідного класу перш ніж дитина приєднується до звичайного класу. Усі предмети в цей час викладаються рідною мовою

дитини. У таких школах може викладатись культура народу дитини. А може і не викладатись, і вчителі можуть бути як білінгва лами так монолінгвалами.

Підтримуюча білінгвальна освіта, яка виникла першою в США, ставить за мету зберегти рідну мову дитини. Класи у таких школах складаються з представників двох мовних груп і метою є досягнути високого рівня володіння обома мовами. Навчання ведеться обома мовами. Часто робочий день умовно поділений на дві частини. В першій половині навчання ведеться однією мовою, в другій половині – іншою. Але таких шкіл порівняно не багато на сьогодні у США.

Субмерсійна модель не передбачає жодної спеціальної роботи з представниками мовних меншин. Такий метод у США називається “тони або пливи”. Вони ідуть в класи з іншими учнями і ніякого спеціального навчання для них не існує.

Модель, яка передбачає *вивчення англійської як іноземної*, слідує тому ж принципу що й субмерсійна освіта. За тим винятком, що учні вивчають англійську як іноземну мову. Такий підхід застосовують коли в школі навчаються представники різних мовних меншин. У Нью – Йорку більшість білінгвальних програм працюють за цією моделлю [6].

Імерсійна програма виникла у Канаді і розповсюдилась у різних країнах світу. У Канаді цілком було виростити англо та франко мовну молодь. У молодших класах акцент робиться на не рідній для дітей мові. До шостого класу використання обох мов є рівномірним у навчальному процесі. Ця програма вважається елітною і призначена для представників середнього класу. Учні в таких класах не ризикують замінити в подальшому одну мову на іншу.

Американська імерсійна або захищена англійська схожа на класичний варіант імерсійної освіти, але має одну принципову відмінність. Тут за мету ставиться довести до високого рівня лише володіння англійською. Навчання ведеться вчителем білінгвалом, але лише англійською. Учні можуть відповідати тією мовою якою забажають. Навчальний матеріал приведений у відповідність до володіння учнями англійською мовою.

Як видно з характеристик усіх 6 видів насправді більшість учнів лише формально отримують білінгвальну освіту. Насправді, лише імерсійна програма і підтримуюча білінгвальна освіта ставлять за мету дати можливість учням володіти на високому рівні двома мовами. Інші програми націлені на витіснення рідної мови учня і заміни її англійською. В кінцевому результаті вони формують з монолінгвала знову ж таки монолінгвала але англословного.

У 1984 році асоціація розвитку провела загальнонаціональне дослідження навчання мовних меншин на замовлення міністерства освіти. Дослідження охопило 19 штатів та 335 шкіл. Лише половина вчителів володіли рідною мовою учнів, і лише 28% мали спеціальну освіту для навчання за білінгвальними програмами. Загалом робота на заняттях мала тенденцію до витіснення рідної мови. Так, 93% учнів вважали, що на заняттях домінувала англійська мова, і 60 % вважало. Що обидві мови були представлені на уроках [2].

Протягом 80 років проводилось багато розрізнених досліджень. Які не давали чіткого уявлення про ефективність чи неефективність білінгвальної освіти у США. Різні трактування одних і тих самих результатів призводив до відсутності чіткого бачення перспектив білінгвальної освіти та стратегічної позиції держави у цьому питанні.

Список літератури

1. August D., Garcia E. Language minority education in the United States: Research, Policy and Practice. Springfield, IL, Charles C. Thomas. 1988.
2. García E. E. Effective Schooling for Language Minority Students National Clearinghouse for Bilingual Education, 1987.
3. Hakuta K. Mirror of Language New York Basic Books 1986.
4. Lewis S.P. & Lewis E.R. Written language performance of sixth grade children in low social-economic status from bilingual and monolingual backgrounds. Journal of Experimental Education. 1965. №35, P. 237 – 242.
5. Mackey W.F., Beede V.N. Bilingual schools for a bicultural community: Miami's adaptation to the Cuban refugees. Rowley, MA: Newbury House. 1977.
6. New York City Board of Education Facts and Figures Brooklyn: NYC Board of Education, Office of bilingual Education 1988.

СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ

Афанасьєва Альона
(м. Вінниця)

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО СТУПЕНЯ НАВЧАННЯ ПРИ НАВЧАННІ ЧИТАННЯ ТВОРІВ КОМУНІКАТИВНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ

Головною метою навчання іноземної мови визначено формування іншомовної комунікативної компетенції, яку розуміють як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування.

Іншомовна комунікативна компетенція (ІКК) – це здатність досягти взаєморозуміння і взаємодії з носіями іноземної мови, у відповідності до норм і культурних традицій країни. Метою формування іншомовної комунікативної компетенції є не накопичення обсягу знань, навичок і вмінь, а власне здатність використовувати їх в іншомовній діяльності. У сучасній методиці ІКК включає мовленнєву, лінгвосоціокультурну, мовну (лінгвістичну), навчально-стратегічну компетенції.

Розумінню сутності поняття комунікативної компетенції сприяє аналіз його структури, що складається з таких чинників: мовленнєвої, мовної, дискурсивної, соціокультурної та соціолінгвістичної, стратегічної компетенції.

Компетентність у читанні (КЧ) – це здатність читати тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування. Складниками КЧ є вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності, а саме здібності до читання.

Ефективність формування КЧ залежить від рівня сформування в учнів інтелектуальних умінь та організаційних умінь. Мотивом читання як комунікативної діяльності є спілкування, а метою – отримання необхідної інформації.

Читання іншомовних текстів розвиває мислення учнів, допомагає усвідомити особливості системи іноземної мови і глибше зрозуміти особливості рідної. Інформація, яку отримує учень з іншомовних текстів, формує його світогляд, збагачує країнознавчими знаннями про історію, культуру, економіку, політику, побут країни, мову якої він вивчає.

Таким чином, у процесі формування компетенції у читанні (КЧ) реалізується освітня, розвивальна та виховна цілі, які підпорядковуються практичній меті. Освітня мета передбачає набуття учнями різноманітних знань та отримання пізнавальної інформації з текстів, а також формування у школярів навчальних умінь і стратегій читання. Розвивальна мета передбачає розвиток у школярів когнітивних процесів, які беруть участь у читанні – уваги, слухового сприйняття, різних видів зорової пам'яті, мислення, уяви. Виховна мета передбачає виховання культури читання, а також емоційно-ціннісне ставлення до прочитаного.

Найбільша увага на середньому ступені навчання приділяється формуванню техніки читання, розширенню мовного репертуару і розвитку базових репродуктивних умінь учнів на основі прочитаного. Саме тому автентичні тексти сприяють забезпеченню культурознавчої спрямованості навчання, а отже, реалізації соціокультурних цілей у системі шкільної освіти.

До автентичних матеріалів відносяться газетні статті, брошури, авіа / залізничні квитки, листи реклами, програми новин радіо і телебачення, оголошення і т.д.

Метою роботи над фрагментом твору є навчання читання англійською мовою з повним розумінням автентичного художнього тексту та його інтерпретація. Це завдання передбачає такі рівні діяльності учнів:

- 1) ознайомлення зі змістовим планом тексту;
- 2) прогнозування змістового і смислового розгортання тексту;
- 3) виявлення ставлення автора до описуваних подій;
- 4) висловлення оцінки прочитаного, обмін думками.

Залежно від особливостей та послідовності навчання читання, методичний апарат може включати передтекстові, текстові та післятекстові завдання.

Передтекстові завдання спрямовані на: 1) пробудження інтересу до інокультури; 2) мотивацію читання художніх текстів; 3) усунення країнознавчих, лінгвостилістичних, структурно-смислових труднощів художніх текстів.

Текстові завдання спрямовані на формування навичок розпізнавання та сприйняття СКІ у процесі читання художньої літератури з метою їх адекватного розуміння.

Контроль за виконанням завдань другого, текстового, етапу проводиться на післятекстовому етапі і здійснюється у двох напрямках: за допомогою спеціально розроблених тестів або під час виконання післятекстових завдань, спрямованих на виявлення того, наскільки учні розуміють та пам'ятають

соціокультурну інформацію, яку було представлено на передтекстовому етапі роботи та вичленень з прочитаного художнього тексту, а також на визначення рівня сформованості навичок та вмінь розпізнавати та виділяти СКІ з ХТ.

*Бабенко Ірина
(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Згідно з новими концепціями освітнього процесу у вищій школі основними є тенденції оцінювання навчальних досягнень студентів за допомогою тестів. Педагогічне тестування є сучасним, діагностичним, об'єктивним та ефективним засобом контролю знань студентів. За останні роки широкого використання здобули тести, як одна із форм перевірки засвоєння навчального матеріалу. Вони становлять систему завдань для оцінювання знань студента за допомогою кількісних норм.

Тестування є одночасно і навчальною справою, і засобом контролю. Використання тестових завдань як засобу навчання є ефективним і виправданим з точки зору дидактики та психології. Чітка регламентованість процедури тестування та наявність еталону дозволяють оптимізувати навчальний процес, а спрямованість на активну розумову діяльність та об'єктивність результатів створюють у студентів позитивне ставлення до іноземної мови.

Тести виконують такі навчальні функції:

- 1) корегування та вдосконалення контрольованого матеріалу;
- 2) формування мовленнєвих навичок та вмінь;
- 3) стимулювання розвитку пам'яті та мислення.

Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність [1].

Нами визначено, що залежно від цілеспрямованості тести розподіляються на тести навчальних досягнень, тести загального володіння іноземною мовою, діагностичні тести, тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови [1].

Розрізняють тести, що використовуються під час проведення різних видів контролю, тести за структурою побудови, тести за часом виникнення: традиційні (гомогенні та гетерогенні) і нетрадиційні [2].

Серед існуючої великої кількості тестових завдань виділяють множинний вибір, заповнення пропусків, перенесення інформації, нотування, частковий диктант, транскрибування, правильну/неправильну відповідь, короткі відповіді на запитання [3].

Таким чином, результати тестування можуть бути використані для оцінки рівня навченості студентів, для сертифікації їх досягнень в певному виді діяльності, для розподілу по групах навчання залежно від досягнутого рівня, для діагностики труднощів навчання. Отже, тестовий контроль спрощує перевірку тестових робіт викладачем, дає змогу перевірити знання матеріалу більшого за об'ємом за невеликий проміжок часу, урізноманітнити роботу студентів на занятті. Важливим психологічним моментом є можливість індивідуальної роботи тестованих в найбільш зручному темпі, атмосфері доброзичливості і комфорту.

Література

1. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник та ін. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
2. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
3. Hughes U. Testing for Language Teachers / U. Hughes. – Cambridge University Press, 1989. – P. 138-139, 161-162.

Бикова Катерина

(м. Вінниця)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФІЛОСОФСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

На межі XX-XXI століть починає формуватися проблематика філософії перекладу, яка відбилася у працях представників російської філософії Д. Лахути, Н. Автономової, В. Бібіхіна, В. Малахова, В. Садовниченко та ін. В українській філософській літературі ця проблематика представлена у працях філософів-перекладачів А. Єрмоленка, М. Култаєвої, В. Єрмоленка, А. Богачова, Т. Возняка, Л. Ситниченко, О. Садохи, О. Хоми та інших.

Дослідження в галузі теоретичних проблем перекладу філософських текстів українською мовою проводилися В. Горським, О. Хомою.

Сучасними українськими філософами були зроблені певні кроки зі створення спеціалізованого філософського словника для перекладу відповідних текстів. А саме, в межах програми «Трансформація гуманітарної освіти в Україні» фондом «Відродження» було видано короткий англо-український філософський словник (1996). Крім того, у сучасній лінгвістиці обговорюється питання про створення універсального електронного багатомовного словника філософських термінів, підтверджених контекстами з опублікованих перекладів філософських текстів. Українське видавництво «Дух і літера» під керівництвом професора Барбари Кассен започаткувало міжнародний проект – створення “Європейського словника філософій” (у 4 томах), метою якого є поглиблення діалогу між різними філософськими традиціями Європи завдяки проясненню філософських неперекладностей, що існують у різних європейських мовах [2, с. 39].

Переклад філософського тексту вимагає в першу чергу вміння користуватись філософськими поняттями, термінами, категоріями і переходу на мову, яка є зрозумілою професійним і непрофесійним філософам, всім тим, хто цікавиться філософією та її історією.

Основними характеристиками філософської термінології, релевантними в контексті перекладу, є розмитість її меж, невизначеність термінів і понять, відсутність однозначних дефініцій для термінів, що значно ускладнює переклад філософських текстів. Такі особливості вимагають від перекладача глибокого розуміння оригіналу для правильної передачі того смислу, який хотів повідомити автор [3, с. 165].

Під час перекладу філософських понять їх часто сплутують з художніми образами чи науковими термінами. Така ситуація особливо поширена в українських реаліях, коли більшість перекладів філософської класики здійснено філологами. Як наслідок, такі переклади не лише спотворюють поняттєву структуру оригіналу, а й унеможливають використання таких перекладів у навчальних цілях, коли важливо відтворити логіку аргументації певного автора. Стратегію перекладу конкретного філософського поняття слід узгоджувати зі стратегією перекладу поняттєвої мережі, яку пропонує певний автор. Якщо такого узгодження немає, тоді у перекладу відсутній контекст, адже між спорідненими поняттями не буде стосунку відсилання, що дуже важливо для відтворення структури аргументації [1, с. 174].

У перекладі філософських понять, приховані далеко не тільки лінгвістичні, але й власне філософські труднощі. Філософський термін має

власне значення тільки у філософській системі. Філолог не може тут розпоряджатися ніякою “загальною мовою” основних понять, оскільки про основні поняття йде мова у філософії.

Інша складність філософських термінів полягає в тому, що більшість з них багатозначні. Дж. Остін помітив, що більшість філософських понять являються й словами повсякденної мови; відповідно, вони можуть змінювати спосіб застосування. Наприклад, слово “sense” перекладається як «почуття», «відчуття», «сенс»; “thing” — як «річ», «явище», «сутність», «єство», «предмет»; “mind” — як «розум», «глузд», «свідомість»; “rationality” — як «раціональність» і «мислення»; “think” — як «думати», «мислити», «міркувати», «вважати»; “argue” — як «вірити», «вважати», «визнавати»; — як «доводити», «сперечатись» і т. п. У подібних випадках необхідно обов’язково враховувати контекст, намагатися зрозуміти, про що йде мова. Інколи це можна зробити, лише знаючи про філософські погляди автора. Так, наприклад, назву книги Г. Райла “The Concept of Mind” переклали як «Поняття свідомості», що є помилковим, так як Райл мав на увазі вчення “про розум” Декарта і раціоналістів.

Також можна зазначити на тому, що деякі англійські філософські категорії вже отримали канонічні переклади. Наприклад, “sense-data” перекладається як «почуттєві дані», “particulars” — як «індивіди», “in weak sense” — «в слабкому сенсі», “proposition” — як «висловлювання», “sentence” — як «речення», “judgement” — як «судження» і т.д. [4, с.14].

Отже, виявлення термінів у філософському тексті, визначення їхнього місця та ваги в термінологічній та смисловій структурі тексту, а, отже, їхній переклад залежать від розуміння перекладачем оригіналу, від його інтерпретації оригінального тексту.

Розкриття змісту того чи іншого філософського тексту залежить від здатності перекладача правильно інтерпретувати ті чи інші філософські категорії, поняття, терміни, а тому, досвідчений перекладач має виконати пошук не лише правильної філософської термінології на українську мову, але й враховувати філософські погляди самого автора, які розкривають сенс творів філософа.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бевз Н.В. Перевод философских текстов /к постановке проблемы / Н.В. Бевз // Філософські перипетії. Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. № 513. Серія: філософія. – Харків, 2001. – С. 174-176.

2. Бевз Н.В. Переклад філософських текстів у сучасному культурному просторі України // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 56. Педагогічні науки. – Ж., 2011. – С. 38-40.
3. Демешко П. Специфіка філософських творів і проблема їх перекладу / П. Демешко // Мовні та концептуальні картини світу. – Київ, 2007. – № 23. – Частина 1. – С. 163-167.
4. Гафаров Х.С. Герменевтическая интерпретация философского текста // Материалы научной конференции: СПб., 2001. – №7. – С. 14-15.

Бойко Марія
(м. Вінниця)

АНГЛІЙСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКИХ МОВАХ

Всі мови світу постійно перебувають у взаємодії, зазнають взаємовпливу, причому процес запозичення іншомовних одиниць не припиняється, а навпаки, зростає. Серед причин запозичень можна назвати появу нових речей, випередження одних країн і відставання інших у розвитку певних галузей науки, техніки, мистецтва, заповнення прогалин у семантичній системі мов-реципієнтів, прагнення до уникнення надмірної полісемії чи омонімії, потреби в евфемістичній лексиці та експресивних синонімах. Особлива ситуація склалася наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, коли рівень міжнародної співпраці й розвиток Інтернету створили небачені досі можливості для комунікації між представниками різних народів. Отже, не дивно, що кількість запозичень у цей період стрімко зростає. Німецькі лінгвісти підраховали, що з понад 3000 неологізмів, які з'явилися за останні 20 років, більше 40% становлять запозичення [3, с. 155]. Дослідники українського лексикону кінця ХХ століття також підкреслюють, що запозичення з інших мов є «одним з найважливіших джерел збагачення словникового складу української мови в досліджуваний період» [1, с. 228]. Така ситуація не могла не викликати інтересу й пильної уваги як з боку лінгвістів, так і з боку широких верств громадськості. Серед науковців, які досліджують проблему неозапозичень (термін Н.Ф. Клименко і Л.П. Кислюк) слід згадати Б.М. Ажнюка, Н.Ф. Клименко, Є.А. Карпіловську, Л.П. Кислюк, О.А. Стишова, О.О. Тараненка (Україна), Н. Франк, Б. Кеттемана, Р. Мура, Ю. Шпітцмюллера, Д. Штеффенс, Т. Штробеля (Німеччина, Австрія) та ін.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що сучасний світ під впливом різних чинників кожного дня змінюється, з'являються нові явища, предмети, поняття, які знаходять своє відображення в сучасній культурі та мові. Саме тому виникає необхідність подальшого вивчення мовних засобів та різнотипних інновацій, виявлення нових класифікаційних мереж, які утворилися у свідомості носіїв німецької та української мови для впорядкування інформації, що постійно надходила з різних напрямків нашої діяльності за останні роки.

Запозичення – це процес використання елементів однієї мови в іншій, який зумовлено лінгвістично протирічною, дидактичною природою мовного знака: його довільністю, як силою, що дозволяє запозичення, і його недовільністю, як перешкоджаючим запозиченню фактором [2, с. 101-102]. Особливо варто відмітити, що постійним джерелом нової лексики в українській та німецькій мові є англійська мова. Запозичення з англійської – ознака стрімких мовних змін в українському та німецькому суспільстві. Потрапляючи в іншу мову, запозичення проходять процес фонетичної, граматичної, морфологічної адаптації до системи мови-реципієнта.

Головною зовнішньою причиною запозичення, на думку вчених, є соціально-економічні, політичні, воєнні, культурні, релігійні та інші види контактів, і як наслідок – знайомство з новими предметами, а потім, і обмін новими поняттями та ідеями.

Особливо активно використовуються слова англійського походження в галузі техніки, засобів масової інформації, реклами, моди, торгівлі, у мові суміжних наукових дисциплін (наприклад, соціології, психології, економіки), політики, спорту тощо. Входженню англіцизмів сприяє, крім того, широкомасштабний експорт продуктів сучасної американської масової культури, під час якого, завдяки надзвичайній атрактивності, так званого, американського способу життя, нові речі, поняття та явища запозичуються разом зі своїми назвами.

Отже, запозичення є невід'ємною частиною будь-якої мови, джерелом її збагачення. Проте для того, щоб вони полегшували комунікацію, а не ускладнювали її, потрібні чіткі правила відтворення іншомовних елементів, а також певні фільтри для відсіювання справді необхідного від зайвого. Проаналізований матеріал дозволяє зробити висновок, що запозичені англійські слова у системі німецької мови отримують нове оформлення, зазнають адаптації, що являє собою комплексний процес, який охоплює всі сторони існування і розвитку слів у мові. Освоєння іншомовних слів мовою розглядається лінгвістами як максимальне наближення їхньої фонетичної,

графічної, морфологічної і лексико-семантичної характеристики до відповідних норм мови-реципієнта. Запозичення іншомовної лексики має наслідком не лише кількісне збагачення словника, але й викликає певні якісні зміни в його структурі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко Н.Ф., Карпіловська Є.А., Кислюк Л.П. Динамічні процеси в сучасному українському лексиконі: Монографія. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2008. – 336 с.
2. Мартос С.А. Сленг як складова молодіжної субкультури // Південний архів. Філологічні науки: Збірник наукових праць. Випуск XXI. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – С.111-114.
3. Steffens D. Von «Aquajogging» bis «Zickenalarm». Neuer Wortschatz im Deutschen seit den 90er Jahren im Spiegel des ersten größeren Neologismenwörterbuches / D. Steffens // Der Sprachdienst. – 2007. Jg.51. – №4. – S. 146–159.

Бойко Марія

(м. Вінниця)

ПИТАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ У СУЧАСНІЙ ФІЛОЛОГІЧНІЙ ПАРАДИГМІ

У сучасних літературознавчих дослідженнях значне місце посідають проблеми казкознавства, зокрема питання, пов'язані з казкою літературною та її класифікацією.

Проблемою класифікації казки займалася велика кількість як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: російський дослідник В. Міллер, котрий очолював школу фольклористики, німецький вчений В. Вундт у дослідженні «Психологія народів», фінський фольклорист А. Аарне у «Показчику казкових типів», російський дослідник М. Андрєєв у виданні «Порівняльний показчик сюжетів. Східнослов'янська казка». Також класифікація народної казки як літературознавча проблема висвітлюється в наукових роботах І. Березовського, Ф. Вашука, Л. Дунаєвської, О. Бріциної, Г. Сухобруса, Г.Сабат, Н.Тихолоз, В. Юзвенка тощо. Проте дана проблема все ще залишається недостатньо вивченою, оскільки різні наукові студії беруть за основу класифікацій різні вихідні параметри. Саме тому і нині не існує єдиної загальноприйнятої класифікації.

Провести межу між різними видами казок досить важко. Умовно казковий епос поділяють на казки про тварин, чарівні та соціально-побутові. Автором даною класифікації став російський дослідник В. Міллер. Саме він запропонував класифікувати літературну казку як жанр за трьома групами. Існують також новелістичні, гумористичні казки, казки-легенди, казки-анекдоти, казки-притчі. Межа між різновидами казок дуже тонка: у казках про тварин часто наявний чарівний елемент, одухотворення предметів і явищ навколишнього світу, в багатьох чарівних казках діють тварини, наявна пригода, повчання, мораль. У чарівних казках дія відбувається у вигаданому світі, в соціально-побутових – усе неймовірне відбувається в реальному світі, елемент чарівного поданий у таких казках як своєрідний художній прийом, що допомагає повніше розкрити деякі явища дійсності, розвиток суспільного життя [2, с. 95].

Літературна казка найчастіше досліджувалась крізь призму фольклорно-літературних взаємин, з'ясовувались еволюція, поетика, жанрово-стильові модифікації українських літературних казок окремих авторів, а також здійснювався аналіз авторських казок і крізь призму сюжетно-образних структур та хронотопу. Незважаючи на певну умовність фольклорно-типологічної дефініції жанру, домінантна систематизація народної казки представлена класифікацією, основою на сюжетно-структурній мотивації: казки про тварин, чарівні, соціально-побутові.

Німецький вчений В. Вундт у дослідженні «Психологія народів» доповнив дану класифікацію та виділив сім розрядів казок: міфологічні казки-байки, чисті чарівні казки, біологічні казки і байки, чисті байки про тварин, казки «про походження», жартівливі казки і байки; моральні байки [3, с. 117].

Посилення уваги в літературознавчих студіях на сучасному етапі до етнокультурної значущості казки як мистецького феномену зумовлює появу інших підходів до жанрової таксономії.

Традиційна класифікація розширюється й ускладнюється маргінальною конкретизацією: тваринний епос, де виділяються дві групи – казки про тварин (риб, птахів, рослин, комах) та кумулятивні казки (ланцюгові, докучливі, епічні); чарівні (героїчні, фантастичні); суспільно-побутові (реалістичні, новелістичні); культово-анімістичні (міфологічні) [5, с. 87].

Оригінальну класифікацію культурологічного типу пропонує науковець О. Халтурних при розгляді чарівної казки як соціокультурного феномену. Дослідник виділяє три типи казкової реальності залежно від соціально-

історичного періоду людської спільноти: фольклорна казка, моралізаторська й чарівна літературна казка.

Узагальнюючи досвід класифікації казки, Н. Тихолоз обґрунтовує доцільність застосування естетико-функціональної типології, оскільки основою такого поділу є домінантна естетична функція твору. Так, науковець виокремлює розважально-дидактичні, авантюрно-сатиричні, сатиричні, філософські казки [4, с. 26]. Проте виправданість такої дистрибуції підлягає сумніву через неузгоджуваність понять, які не становлять єдиної ієрархічної системи (поняття «філософська казка» належить до змістової сторони твору, «авантюрно-сатирична» – до творчого методу, «розважально-дидактична» – до причинно-педагогічної).

Нині у філологічній науці літературна казка найчастіше розглядається крізь призму асиміляції авторських здобутків з фольклорною традицією. Взаємодія авторської казки з фольклорною аналізувалася в наукових студіях М.Азадовського, І.Лупанова, В.Анікіна, О.Померанцевої, Т.Леонові. В наукових працях В.Проппа, В.Бахтіної, Н.Ведерникової, Д.Лихачова, Д.Медриша, С.Неклюдова дослідники найчастіше вказують на її тісний зв'язок з міфом як найдавнішою формою уявлень про світ, адже було встановлено зв'язок між циклічністю міфологічної картини світу й циклами буття в хронотопі чарівної казки [1, с. 109].

Проте більшість дослідників сходяться на тому, що в казці «... йдеться про диво, про щось дивовижне, на відміну, наприклад, від саги чи легенди» [5, с. 55]. Саме «казковість» чи «казковий характер» висувається здебільшого як спільний диференційний (інваріантний) критерій літературної казки, який відмежовує її від інших літературних жанрів.

Отже, проблему класифікації літературної казки як жанру літератури досліджували протягом не одного століття. Беручи за основу різні вихідні параметри, такі як: естетико-функціональна, педагогічна, міфічна, фольклорна типологічна приналежність казки, науковці і до нині не можуть скомпонувати єдину загальноприйнятну класифікацію казки. Умовно казковий епос поділяють на казки про тварин, чарівні та соціально-побутові. Проте і тут існує велика кількість розбіжностей у поглядах між науковцями. Єдиним спільним критерієм літературної казки вважається її «казковий характер», на основі якого нині висуваються нові підходи до класифікації літературної казки.

Список використаної літератури:

1. Кравцов М. И. Сказка как фольклорный жанр // Специфика фольклорных жанров / М. И. Кравцов. – М.: Просвещение, 1973. – 183 с.

2. Лановик М., Лановик З. Українська усна народна творчість: Підручник / М. Лановик, З. Лановик. – К.: Знання-Прес, 2001. – 591 с.
3. Леви-Стросс К. Зарубежные исследования по фольклору / К. Леви-Стросс. – М.: Изд. восточной лит-ры, 1985. – 535 с.
4. Тихолоз Н. Казка як вид художньої словесності // Українська мова й література в середній школі. – 2002. – № 5. – С. 22 – 32.
5. Ярмиш Ю. У світі казки: Літературно-критичний нарис / Ю. Ярмиш. – К., 1975. – 143 с.

Бондар Наталія
(м. Вінниця)

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИМВОЛУ

Символ є одним з ключових понять всього спектру гуманітарних та соціальних наук: філософії, культурології, філософської антропології, соціології, соціальної психології, політології і т.д. Це обумовлено сутнісними особливостями феномену: до символу звертаються з метою розкриття і пояснення прихованих основ речей, явищ і процесів соціокультурного характеру. Символи відіграють важливу роль в усьому різноманітті проявів духовної сфери суспільства: в ідеології та релігії, політиці та праві, літературі та живописі.

Поняття символу і донині залишається остаточно невизначеним, таким, що породжує внаслідок своєї багатоаспектності різні тлумачення у філософії, логіці, культурології, етнології, мовознавстві.

В історії гуманітарної думки можна виділити декілька напрямків дослідження символу. Витоки філософського напрямку осмислення символу архаїчні.

На порозі філософської розробки категорії символу височить фігура Платона, який прагнув відділити створену ним філософську символіку від старого дофілософського міфу. Аристотелівський символ являє собою сполуку багатьох тенденцій. Тут символ — свідчення й ознака, за якою пізнається невідоме раніше.

Піфагор вбачав приховану таємницю суті світу в математичних символах: універсам підтримується невидимим каркасом, який створює зв'язок між елементами буття від безкінечно малих до безкінечно великих. У Парменіда символ є способом пошуку людиною істинного знання. На

думку Плутарха, через символ бог являє свою повноту, своє існування і своє єдинство. Згідно Проклу, символ має діалектичну природу: в ньому шляхом суміщенням протилежностей, їх пізнання розкривається істина першооснова суцього [5, 223].

Новий етап у розвитку поняття символу пов'язаний із християнським Середньовіччям.

В середньовіччя буття розглядалося як множинний символ єдиного Абсолюта. Діонісій Ареопагіт вважав, що все зрине описується як символ потаємної сутності Бога. Символ був призначений для втілення в чуттєво-наочній формі незримих для людського ока найвищих духовні уявлень і цінності. В своїй праці «Про небесну ієрархію» Діонісій Ареопагіт зробив спробу опису та інтерпретації вищих духовних істот і їх атрибутів [1, 63]. Він бачив два основних способа передачі знання про істину: перший – невиражений в мові, таємний (символічний і містичний), а другий – явний, пізнаваний (понятійно філософський та загальнодоступний). Фома Аквінський вважав, що пізнання божественних атрибутів неможливе без символів. Таємниці, явища в Священному Письмі, та раціональне пізнання зближаються з символікою – одночасно раціональною та спіріталістичною [3, 105].

В епоху Відродження особливу увагу приділяється гносеологічній функції символу: він виступає способом пізнання і відображення дійсності. Також символ стає центральною категорією естетики, розглядається в якості форми для вираження естетичних уявлень і цінностей.

В середині XX ст. в межах антропології та філософії культури інтерес до дослідження символу підняв Е. Кассіер. Символ розумів як сенс, який проявляється в чуттєвому, найчистіший і вільний догад, який будується пізнанням з метою опануванням світом чуттєвого досвіду [6, 57]. Символ – апіорна логічна структура, яка накладається на чуттєве різноманіття. Символи вводять в людський світ значення і мають функціональну цінність. Кассіер бачить наступні символічні форми – це мова, міф, релігія, мистецтво і наука. В цих формах існує і відтворюється культура, завдяки ним людина бачить, розуміє, відтворює і перетворює світ. Кассіер наділяє символ загальною функцією творчості і пізнання культури.

Лінгво-семіотичне направлення дослідження символу представлено Ч. Пірсом, Ф. Соссюром та ін. Ч. Пірс подав ідею про символ як довільний конвенціональний знак [4, 58]. Згідно Ф. де Соссюру, в знаку можна розгледіти дві сторони – план вираження (означуване) і план змісту (позначуване). В якості означуваного виступає звуковий образ, в якості

позначуваного – поняття, думка людини про предмет. Знаки як елементи мовної системи взаємовизначають один одного. Звідси походить їх властивість – значимість мовного знаку: важливі не матеріальні (субстанціальні) відмінності знаків, а їх реляційні (функціональні) якості [7, 25]. Ф. Соссюр протиставив символи конвенціональним знакам, підкреслив в символах іконічний елемент.

На основі аналізу різноманітних етнографічних текстів етнокультурологічне направлення в дослідженні символу розробляли Ф. Боас, Л. Леві-Брюль, Дж. Фрейзер та ін. Ці вчені, вивчаючи культуру примітивних племен, виявили, що в первісному суспільстві формується і функціонує своя символічна система. Символіка підсвідомості індивідуальна для кожної людини, але вона функціонує на основі універсальних законів несвідомого.

Вагомий внесок в розвиток наукового знання про символ внесли психологи З. Фрейд, К.Г. Юнг, Е. Гоффман. В межах психологічного напрямку символ розглядається як сутнісна характеристика людської свідомості і підсвідомості, при цьому виявляється терапевтична роль символів в культурі.

В соціальній філософії та соціології поняттю символу приділяється особливо пильна увага. Ту ми можемо говорити про соціально-філософську парадигму дослідження символу. Закордонні класики соціології (Т. Парсонс, А. Шютц) вбачають в символі основний елемент соціальних взаємодій і соціальної реальності. П. Бергер і Т. Лукман розглядають символ як матриці колективних уявлень, джерела яких є в соціальних комунікаціях [2, 229]. Е. Дюркгейм вважав, що символи – це матеріальні посередники, за допомогою яких виражаються колективні уявлення.

Різнomanітність концептуальних підходів до вивчення символу засвідчує відсутність цілісного знання про його природу і сутність. Склалися наступні напрямки в дослідженні поняття «символ»: філософсько-антропологічний (символ – ключ до розгадки походження людської свідомості і культури); лінгвістичний (мовний символ – основа людської мови і культури); структурно-семіотичний (символ – спосіб пізнання вербальних і невербальних текстів культури); естетико-художній (символ – художній засіб вираження ідеї та цінностей); релігійний (символ – спосіб взаємозв'язку людини з світом божественним); етнолінгвістичний (символ – спосіб етнічної інтеграції та ідентифікації); психологічний (символ – функція людської психіки); соціологічний (символ – спосіб установалення соціальних зв'язків, відношень і взаємодій).

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Апеопагит Святой Дионисий. О небесной иерархии. 6-е изд /Д. Святой Апеопагит. – М.: Синодальная типография, 1898. – 63 с.
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
3. Дешарне Б. Символ / Б. Дешарне, Л. Нефонтен. – М.: Астрель, 2007. – 190с.
4. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения / Ч.С. Пирс. – М.: Логос, 2000. – 448 с.
5. Прокл Д. Первоосновы теологии. Гимны / Д. Прокл. – М.: Прогресс, 1993. – 319 с.
6. Свасьян К.А. Проблема символа в современной философии / К.А. Свасьян. – Ереван, 1980. – 107 с.
7. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. – 432 с.

Броніцька Ірина

(м. Вінниця)

СИТУАТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Вивчення іноземних мов є одним із основних завдань сучасної системи освіти як в Україні, так і за кордоном. В останні десятиліття, коли українська система освіти почала розвиватись як самостійна, не підпорядкована інтересам інших держав, було розпочато пошуки нових шляхів вивчення мов, що носять статус іноземних, як таких, що є засобом вільного спілкування, тобто альтернатив граматики-перекладному методу. У зв'язку з цим пропонуємо звернути увагу на ситуативний підхід, котрий показав позитивні результати у відповідній сфері у багатьох країнах світу.

Ситуативний підхід (Situational Language Teaching) як один із способів навчання іноземних мов виник у Великобританії у 20-30-х роках минулого століття як результат багаторічних пошуків шляхів вирішення проблем, які виникають при вивченні нової мови [2]. Інша назва ("The Situational Approach") та сам термін «ситуативний підхід» з'явились дещо пізніше у працях британського філолога Хорнбі А. С. (Hornby A. S.) у заголовку до ряду статей присвячених вивченню англійської мови [6].

Основною тезою, що характеризує даний підхід, є те, що мова має вивчатись ситуативно, тобто лексичні одиниці та граматичні конструкції потрібно пояснювати в ситуаціях ідентичних або схожих до ситуацій з повсякденного життя. Таке розуміння вивчення іноземних мов зумовлене твердженням про те, що використання тих чи інших лексичних та граматичних структур зумовлене певною розмовною ситуацією. Будь-який мовний акт існує в контексті певної ситуації, в рамках однієї з сфер діяльності. Це означає, що при будь-якому мовному акті мовець звертає увагу на ситуацію мовлення, тобто час, місце, співрозмовника, соціальні ролі, емоційний стан та багато інших факторів, більше, ніж на вибір вербальних та невербальних засобів висловлення своєї думки [1, с.1]. Точніше кажучи, обставини, за яких певний акт відбувається, спричиняють вибір тих чи інших засобів. Саме це явище і робить ситуацію, яка за визначенням вченого Піттмана Н. (Pittman N.) полягає у використанні конкретних предметів, зображень, реалій, які разом з жестами та діями створюють необхідне підґрунтя для застосування певної мовної конструкції, ключовим поняттям ситуативного підходу [6].

Ситуація є важливим чинником у діалогічному мовленні. Дуже часто зміст сказаного зрозумілий лише з урахуванням умов мовлення. Саме тому застосування ситуативного підходу є найефективнішим у навчанні саме цього виду мовленнєвої діяльності. Застосування даного методу допомагає мовцям тимчасово вжитися у певну соціальну роль, тобто сприяє вибору тих мовних засобів, які є характерними для даної ситуації мовлення. Це звукує можливість вибору засобів вираження думок та допомагає притримуватись певної теми, що, у свою чергу, пришвидшує темп побудови діалогу [5, с. 7-8].

За результатами досліджень ситуативний підхід покращує якість діалогічного мовлення за такими показниками: збільшена тривалість діалогу, більша кількість ініціативних реплік, що є однією із ключових проблем навчання діалогічного мовлення, зменшення кількості помилок, частіше і більш точне вживання етикетних форм, слів-зв'язок, мовних кліше та фразеологізмів. У процесі діалогічного мовлення за даних умов матеріал, обов'язковий для вивчення, засвоюється швидше. Крім того, через процес вживання у ту чи іншу соціальну роль, знімається ряд психологічних труднощів, як от страх помилки, оскільки формально помиляється не сам мовець, а той персонаж роль якого він в даний момент виконує [4].

Ще однією з важливих переваг ситуативного підходу до викладання іноземних мов є те, що за рахунок того, що діалог протікає в умовах подібних до справжніх, учень зможе відтворити його або схожий на такий діалог за

реальних умов у повсякденному житті, що і є основною метою вивчення мови [5, с. 96].

З вищезгаданого слідує, що використання ситуативного підходу є ефективним при навчанні іноземних мов, зокрема навчанні діалогічного мовлення. Позитивні результати, яких можна досягти при його застосуванні дозволяють рекомендувати його для впровадження в системі шкільної освіти як такий, що допомагає досягти основних цілей вивчення іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багрянцева О. Ситуація у навчанні граматики англійської мови // English Language & Culture. – 2001. – №34(82). – С.1-3.
2. Дмитрів О. В. Використання методу ситуативного навчання на уроках англійської мови у загальноосвітніх школах. – [Електронний ресурс] / О. В. Дмитрів. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum./PSPO/2007_13_2/doc_pdf/Dmitriv_st.pdf
3. Шевцова Л. Методика застосування мовленнєво-ситуативних завдань / Л. Шевцова.. — Житомир, 2004. — 96 с.
4. A Comparative Study of Situational Language Teaching and Communicative Language Teaching. – Режим доступу: <http://www.meishischool.com/htmls/menu6/jaoyan/jslnwen>
5. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal // Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. – London : Longman, 1983. – P. 2–27.
6. Hornby A. S. The Situational Approach in Language Teaching / A. S. Hornby. – Режим доступу: eltj.oxfordjournals.org/content/IV/4/98.full.pdf

Василець Аліна

(м. Вінниця)

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ ЗАВДАНЬ У НАВЧАННІ ГРУПОВОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Навчання діалогічного мовлення вимагає високої активності та мовленнєвої взаємодії учнів у навчальному процесі. Одним із засобів активізації діяльності учнів у навчанні групового спілкування англійською мовою, а отже, і підвищення ефективності навчання іноземної мови, є

проблемний метод навчання, що базується на використанні проблемних завдань.

Під проблемним завданням слід розуміти стан розумового утруднення, який викликаний необхідністю самостійної або спільної (групової) пошуково-пізнавальної діяльності для отримання певного результату.

Для того щоб стимулювати пошукову діяльність учнів, учителю потрібно опиратися на знання ознак проблемних завдань. Так, відповідно до концепції Н.Ф. Коряковцевої, найбільш істотними ознаками проблемних завдань є: “пізнавальна проблема; навчальне завдання та пошук нового знання, вміння, способу навчальної діяльності; актуальність прогнозованого продукту (результату) для особистих пізнавальних потреб учня; актуалізація афективного (емпатичного) компонента; самоуправління, рефлексія та творчість”. [Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студентов вузов/Н.Ф. Коряковцева – М.: Академия, 2010. – с. 101].

Організація пізнавальної діяльності учнів також неможлива без врахування типів проблемних завдань.

Н.О. Жолобова, зокрема, вирізняє такі типи проблемних ситуацій: проблемно-інформаційні, що засновані на різному ступені інформованості співбесідників; проблемно-спонукальні, коли один спонукає до діяльності іншого; проблемно-оцінювальні, коли співбесідника спонукають до висловлення свого ставлення.

На противагу Н.О. Жолобовій, Е.М. Розенбаум виділяє два типи проблемних ситуацій, а саме: ситуації, що задаються, та створювані ситуації.

В ситуаціях, що задаються, використовуються уявні обставини. Виділяють два підтипи таких ситуацій, а саме: відкриті (учням дають простір для бесіди) та закриті (створюють закриту перспективу для розмови, оскільки вчитель перераховує запитання, що мають бути обговорені співрозмовниками).

На відміну від ситуацій, що задаються, створювані ситуації базуються не на уявних, а на реальних обставинах, і тому викликають внутрішній мотив та природний стимул до розмови, що значно підвищує цінність таких ситуацій для навчання групового спілкування.

Проаналізувавши різні типи проблемних ситуацій, можна дійти висновку, що навчання діалогічного мовлення слід розпочинати з ситуацій, що задаються, закритого типу, оскільки вони містять смислові опори, які допомагають учням розвивати тему розмови та компенсують відсутність внутрішнього мотиву та природного стимулу для розмови.

Наступним етапом навчання діалогічного мовлення має стати використання створюваних ситуацій, оскільки вони спонукають до розмови та дозволяють учням самостійно продукувати репліки - стимули.

І, нарешті, останнім етапом навчання діалогічного мовлення має стати використання відкритого типу ситуацій, що задаються. Вони дають змогу наближати підготовлене мовлення учнів до природного.

Отже, проблемні завдання (ситуації) активізують розумову діяльність учнів у вивченні іноземної мови, а саме, такі процеси мислення як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та абстрагування; вміння критично мислити, самостійно або спільно здобувати знання та виступають сприятливим стимулюючим матеріалом у навчанні групового спілкування.

Васютинська Інна

(м. Вінниця)

НАЦІОНАЛЬНА І ГІБРИДНА ІДЕНТИЧНОСТІ ТА СПОСОБИ ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ У ЛІТЕРАТУРІ ЕПОХИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ

З усіх колективних ідентичностей, що їх тепер поділяють люди, національна ідентичність, мабуть, найважливіша й найповніша [1, с. 164]. На думку Ентоні Сміта, національна ідентичність сьогодні не тільки глобальна, а й усепроникна. Звичайно, є ситуації, коли вона, здається, відіграє більшу чи меншу роль, ніж у інших випадках, проте можна сказати, що національна ідентичність пронизує життя індивідів та спільнот майже в усіх сферах діяльності. У сфері культури національна ідентичність виявляється в цілій низці гіпотез і міфів, вартостей і спогадів, — так само як і в мові, у праві, в інституціях і церемоніях. З соціального погляду національні зв'язки створюють найповнішу спільноту, дають загально визнані кордони, в межах яких звичайно відбувається життя суспільства, і критерій вирізняння «чужинців». Націю можна розглядати і як основну одиницю духовної економіки — в розумінні як території, так і ресурсів та вмінь [1, с. 172].

Однак більшість сучасних держав етнічно неоднорідні, тобто поліетнічні. Мультикультурний контекст літератури передбачає, головним чином, гетерогенну репрезентацію культурної ідентичності. Це означає, що форми пізнання, що виникають на полях домінуючої культури, можуть використовуватися для «переосмислення складних, множинних, мультикультурних реалій, які складають етнокультурну відмінність, що

лежить в основі досвіду людей, які часто вважають неможливим визначити свою ідентичність через культурні та політичні коди, що характеризують домінуючу культуру» [2]. Тому особливого значення у літературознавстві епохи мультикультуралізму набуває проблема визначення параметрів культурної, етнічної та гендерної ідентичності мультикультурної постколоніальної літератури, представленої творчістю письменників-мігрантів, що поєднують в собі культурні корені кількох народів і реалізуються в рамках художнього полілогу культур. При зіткненні двох або декількох націй головну об'єднуючу роль грає традиція толерантності, що склалася в тій чи іншій культурі, терпимість до «чужого», здатність гідно оцінювати і засвоювати кращі культурні досягнення народів, що вступають у діалог [2].

Ідентичність у творах письменників-мультикультуралістів безпосередньо пов'язана як з домінуючою, так і з корінною культурами. Наприклад С. Холл вважає ідентичність не прозорим і безперечним поняттям, а переводить її в розряд «певної іншої сутності, яка постійно знаходиться в процесі «провадження», що ніколи не припиняється. Вона - завжди в стадії становлення, завжди конструюється всередині, а не зовні зображуваного» [4, с. 397]. Актуальність теорії ідентичності в рамках репрезентації мультикультурного дискурсу полягає в тому, що вона надає можливість розпізнавати різні сюжети в процесі відтворення етнокультурних зв'язків і, що більш важливо, малює образ ідентичності не як «оригінальної» сутності, але швидше як певної позиційної відносності.

Одна з важливих особливостей мультикультурної прози полягає в спробі автора протистояти західним версіям реальності і «приписувати» новим образам незалежні ідентичності замість того, щоб «відтворювати» їх. Оскільки неможливо створити національний дискурс, повністю незалежний від західного колоніалізму, головним наслідком виникнення мультикультурної літератури стає розмивання західного колоніального дискурсу [2].

Проблеми трансформації мови мультикультурної літератури, в якій закладені архетипи етносу, народу, національності, «національних» і, звичайно ж, міжнаціональних відносин, становлять особливий інтерес, оскільки пов'язані з проблемами «чужого», іншомовного слова, яке завжди бере участь у формуванні нової, гібридної мови мультикультурної літератури. Феномен мовного схрещення як основного фактора еволюції мов М. М. Бахтін називає ненавмисною несвідомою гібридизацією, одним з найважливіших модусів історичного життя і становлення мов.

У багатьох текстах відбувається «вставка» культури в сам текст як демонстрація специфічного культурного «екстракту». Технічно це виражається у вживанні письменником неперекладених слів, унікальних з фонетичної точки зору звуків, мовних структур, які вони позначають. Такі «фотони» автентичної культури самі по собі стають метафорою тієї культурної та національної ідентичності, про яку йде мова.

Прийом прямого введення, вписування в текст неперекладних слів має важливу функцію для позначення відмінності між «своїм» і «чужим». Неперекладні слова позначають певну масу культурного досвіду, який ці письменники часто не мають можливості перекласти.

Гібридність не означає стирання або відмову від будь-якого набору традицій, але, швидше, як показують дослідження Е. Братусейта щодо креолізації і мультикультуралізму, підкреслює поточний розвиток корінних культурних форм, взаємовплив між різними історіями та традиціями [3, с. 203]. Отже, гібридність - це не завжди стирання традиції, хоча таке з часом може трапитися. Даний феномен уособлює, швидше, поглинання однієї традиції іншими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність. — К.: Основи, 1994. — С.149-183.
2. Толкачев С. П. Мультикультурализм в постколониальном пространстве и кросс-культурная английская литература. Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» / №1 2013.
3. Brathwaite, E. K. Creolization in Jamaica / The Post-Colonial Studies Reader / ed. by B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin. N. Y. P. 1995. P - 202–205.
4. Hall, S. Cultural Identity and Diaspora / Colonial Discourse and Post-colonial Theory : A Reader / ed. by P. Williams, L. Chrisman. N. Y. 1994. P. 392–403.

*Гончар Анастасія
(м. Вінниця)*

КАТЕГОРІЯ ВВІЧЛИВОСТІ ЯК СКЛАДОВА МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Постулат про те, що люди, які говорять різними мовами і належать до різних культур, по-різному сприймають світ, є загальноновизнаним і вже не вимагає доказів. Тому нині з розвитком міжнародних контактів і зв'язків у

політиці, економіці, культурі та інших сферах, актуальними стали питання, пов'язані із співвідношенням культури і мови.

Успішне спілкування зумовлюється не лише рівнем володіння мовою, але й знанням національно-культурної специфіки вербальної і невербальної поведінки, домінантних особливостей комунікації, знанням соціально-культурних норм, національних систем ввічливості. Незнання цих категорій може викликати культурний шок, стати причиною невдач і провалів в міжособистісному спілкуванні.

У прагматичному плані ввічливість розглядається як стратегія або набір стратегій, що орієнтовані на досягнення потрібного результату у спілкуванні. Вибір тієї або іншої стратегії комунікантами залежить як від зовнішніх, так і від внутрішніх факторів, а саме від параметрів ситуації, моральних і культурних цінностей [2;137].

Способи вираження принципів ввічливості в різних мовах залежать від структури суспільства, у яких ці мови функціонують, і від прийнятих у них моделей соціальної поведінки.

У мові принцип ввічливості реалізуються на рівні слова, словосполучення та контексту. Використання певних засобів етикетизації залежить від стратегій й тактик, які мовець обирає відповідно до своєї комунікативної інтенції.

Вислови мовленнєвого етикету, закріплені за певними ситуаціями ввічливих взаємин між комунікантами, у результаті багаторазової повторюваності стали стійкими формулами спілкування. Вони являють собою готові формули з точки зору їх морфолого-синтаксичної структури та лексичної наповненості, а також вмотивовані стилістично, функціонально, оскільки забезпечують точність, однозначність і економність процесів спілкування [1;110].

Розрізняють “негативну” і “позитивну” форми ввічливості (“positive and negative politeness”).

Стратегії позитивної ввічливості складаються у вираженні солідарності мовця зі слухачем і виражаються в наступних лініях мовної поведінки: прояв поваги й інтересу до слухача, залучення слухача до діалогу, прагнення до згоди, врахування бажань слухача; створення атмосфери внутрішньогрупової ідентичності, тобто вживання діалектизмів, жаргонізмів, звертання на “ти”, еліптичних утворень.

Стратегії негативної ввічливості полягає у наданні свободи дій слухачам, що прийнято в традиціях західної культури і звичайно розуміється як норма ввічливості. Ці стратегії зводяться до наступних ліній поведінки:

уникнення прямих прохань, непрямих мовленнєвих актів; прояв поваги за допомогою приниження власного статусу й піднесення статусу адресата, готовність вибачитися; імперсоналізація учасників спілкування.

В англійській мові категорія ввічливості реалізується за допомогою різноманітних мовних засобів, зокрема семантичних та синтаксичних. Одним з найбільш поширених семантичних засобів вираження категорії ввічливості є маркери вдячності. Нейтральні форми вдячності та відповіді на неї включають *“thank you”, “thanks”, “you are welcome”, “that’s all right”, “that’s ok”, “no problem”, “not at all”*. До більш ввічливих форм вираження вдячності відносять наступні фрази *“thank you very much”, “thank’s a lot”, “I’m grateful to...”*.

Маркери вибачення також відносяться до семантичних засобів вираження категорії ввічливості. В англійській мові висловлювання з вибаченнями містять наступні ключові слова і фрази: *“excuse me”, “apology (apologies, apologize)”, “sorry”, “I am afraid”, “forgive”* [3;125].

У формах ввічливого звертання розкривається повага до співрозмовника. Звертання – один з найважливіших та найнеобхідніших компонентів мовного етикету – вживається на будь-якому етапі спілкування і є його невід’ємною частиною. Форми звертання можуть варіюватися від формальних, ввічливих звернень (*“excuse me”*) до неформальних, фамільярних (*“Look here!”*, *“Say”*, *“See here!”*, *“Hey!”*).

Існують спеціальні форми звернення для вираження поваги до людей певного соціального прошарку, які використовуються у формальних зверненнях: *“Ladies and Gentlemen”, “Your Highness”, “Mr. President”*[3; 124].

Отже, знання даних комунікативних особливостей, а також соціально-культурних причин, що їх обумовлюють має надзвичайно важливе значення для успішної міжкультурної комунікації, оскільки дозволяє адекватно розуміти поведінку співбесідника і будувати власні висловлювання відповідно до комунікативних норм і традицій іншої культури.

Література:

1. Демченко Е. В. Категория вежливости в социокультурном общении / Е. В. Демченко // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2006. – № 4. – С.109–111.
2. Лінгвістичний енциклопедичний словник / [ред.-упоряд. В. Н. Ярцева]. – М.: Сов. енциклопедія, 1990. – 683 с.
3. Соколова Н. Л. Англійський мовний етикет / Н. Л. Соколова. – М.: Наука, 1991. – 157 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДВИЩЕННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У Концепції навчання іноземних мов зазначається, що загальноосвітня школа повинна сформувати в учнів цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, самостійність та відповідальність за власні дії. Міністерство освіти і науки України рекомендує розвивати в учнів 4 ключові компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну і загально навчальну, що дозволяють активно, правильно та доцільно використовувати іноземну мову як засіб комунікації з представниками іншої нації.

На сучасному етапі соціокультурна компетенція являє собою засвоєння культурних та духовних цінностей свого та інших народів; норм, які регулюють стосунки між націями, поколіннями, статями, сприяє естетичному й морально-етичному розвитку. Отже, потрібно формувати в учнів соціокультурні знання про країни світу, уміння спілкуватися іноземними мовами й навички самостійної роботи. Для цього доцільним є використання інноваційних технологій навчання таких, як групових, інтерактивних, ігрових, інтегрованих, індивідуалізованих та мультимедійних.

Технологія навчання моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання.

У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. *Групова (колективна)* технологія навчання передбачає організацію навчального процесу, за якої навчання здійснюється у процесі спілкування між учнями у групах. Вони дають змогу диференціювати та індивідуалізувати процес навчання; формують внутрішню мотивацію до активного сприйняття, засвоєння та передачі інформації; сприяють формуванню комунікативних якостей учнів, активізують розумову діяльність.

Технології індивідуалізації – це організація навчально-виховного процесу, при якій вибір педагогічних засобів та темпу навчання враховує індивідуальні особливості учнів, рівень їх розвитку. Його основне призначення в забезпеченні максимально продуктивної роботи всіх учнів.

Технології ігрового навчання - це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється у процесі включення учня в навчальну гру. Навчальні ігри мають на меті засвоєння навчального матеріалу, вмінь і

навичок, надання учневі можливості розвивати творчі здібності, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання. Серед них виділяють такі групи: навчальні, тренувальні, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвиваючі; репродуктивні, продуктивні, творчі. *Інтерактивні технології* - це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Учитель керує роботою кожного через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Робота в парах застосовується і як окрема технологія навчання, і як підготовчий етап до роботи в групах, який допомагає розвинути в учнів інтерактивні вміння та навички. *Інтегровані технології* - вчитель чітко визначає реакції, поняття, ідеї та навички, які мають бути засвоєні учнем, а потім за допомогою багатостороннього підходу допомагає учневі спрямувати власну діяльність на досягнення цих цілей. При цьому учень може діяти у власному темпі, заповнюючи прогалини у своїх знаннях або пропускаючи те, що вже засвоєно. *Мультимедійні технології* пов'язані із створенням електронних книг, енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних. У цих продуктах об'єднуються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація. Мультимедійні технології дозволили учням, не виходячи з навчальної аудиторії бути присутніми на лекціях, брати участь у конференціях, діалогах, вести кореспонденцію. Телекомунікаційний доступ до баз даних здійснюється через всесвітню мережу Інтернет, де формами комунікації є електронна пошта та телеконференція в умовах «віртуального класу».

Основою сучасної освіти має бути розвиваюча, культуротворча складова, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем.

Навчання культурі в контексті викладання іноземних мов включає інформування учнів про свою та іншу культуру, інформацію про зразки матеріальної та духовної діяльності представників своєї та інших культур як фонду світового культурного спадку. Оціночна складова поняття «культура» реалізується в формі виховання почуття гордості за власну культуру, зацікавленості та поваги до інших культурних цінностей, а також толерантного ставлення до культурної диверсифікації у світі. Навчання

ціннісної складової культури інших народів дозволяє краще зрозуміти представників відмінних культур, попередити стан «культурного шоку», краще організувати міжкультурний діалог у душі взаємної толерантності.

До змісту навчання входять такі лінгвокраїнознавчі знання, як власні імена, назви країн, загальні відомості про країни, їх столиці, великі міста, природно-кліматичні умови, державна символіка, окремі аспекти культури цих країн (історичні події, література, музика, мистецтво, спорт, театр, кіно, свята та традиції, ЗМІ, проблеми охорони навколишнього середовища); а також уміння вживання форм мовленнєвого етикету в конкретних ситуаціях спілкування, використання знань, що стосуються історичних, географічних, економічних, політичних, культурних і спортивних реалій країни в побудові власних висловлювань, висловлення в межах певної теми з різних аспектів національної культури країни як своєї так і іноземної, вміння порівнювати їх, брати участь в заходах, діяльності, що сприяють розумінню національно-культурних особливостей своєї та іноземної культури та виховують повагу до них.

Знання культури країни, мова якої вивчається, сприяє точнішому та глибшому розумінню цієї мови. Для підвищення мотивації учнів до вивчення іноземної мови потрібно постійно насичувати предмет цікавим та значимим лінгвокраїнознавчим і країнознавчим аутентичним матеріалом. Аутентичними є ті матеріали, що запозичені з комунікативної практики носіїв мови, що відображають природні ситуації щоденного спілкування.

Найбільш корисними є аутентичні тексти прагматичного призначення, що використовуються на дорожніх вказівниках, вивісках, картах, схемах, білетах, розкладі руху транспорту, тексти інформаційного характеру (повідомлення, інтерв'ю, опитування, статті, листи, репортажі).

Основним завданням культурологічно спрямованого навчання є прилучення учнів до мікросередовища культури, формування фонових знань про ровесників закордоном та особливості їхнього повсякденного життя, особливості національних традицій в порівнянні з власними. Це стає можливим за рахунок послідовної лінгвокраїнознавчої направленості навчання: засвоєння лексичних та фразеологічних одиниць з врахуванням національно-культурної специфіки їх значень та використання; знайомство зі спеціально підібраним країнознавчим матеріалом.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ШЛЯХИ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ

Актуальність проблеми. Розширення економічних, політичних і культурних зв'язків між країнами, розвиток міжнародної масової комунікації та міждержавна інтеграція сприяють підвищенню статусу іноземної мови як засобу міжкультурного зв'язку. Вищезгадані реалії сьогодення ставлять перед учнями завдання опанування іноземної мови як інструменту у діалозі культур. Досить високі вимоги Програми з вивчення іноземної мови зумовлюють пошук вчителями та методистами нових сучасних методів, прийомів та технологій навчання, використання яких у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції основної школи було б виправданим і ефективним.

Основна мета наукової статті полягає у дослідженні теоретичної характеристики та обґрунтуванні ефективності та доцільності практичного використання сучасних методів навчання на уроках іноземної мови.

Сучасні освітні тенденції спровоковані необхідністю активного навчання, де учень стає суб'єктом навчального процесу у ході спілкування з вчителем, виконання комунікативних, творчих, проектних та пошукових завдань. Методи активного навчання передбачають використання такої системи методів, яка спрямована головним чином не на викладання готових знань і їх відтворення, а на самостійне оволодіння учнями знань в процесі активної пізнавальної діяльності [3].

Одним із сучасних підходів є інтерактивне навчання, яке є способом пізнання, що здійснюється у формах спільної діяльності учнів: усі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми, моделюють ситуації, занурюються в атмосферу. Інтерактивні технології полягають у залучанні учнів до дії, створенні ситуації переживання та випробування, що сприяє глибшому проникненню в зміст та кращому запам'ятовуванню [4].

Особливий інтерес для нашого дослідження складають імітаційні інтерактивні технології, серед яких вирізняють комунікативно-спрямовані та ігрові методи [1].

Аналіз психолого-педагогічних джерел довів, що вивченням комунікативно-спрямованих методів та технологій займалися багато

вітчизняних та зарубіжних науковців такі як Й.І.Пасов, І.А.Зязюн, П.К.Анохін, А.Н.Леонтьєв, Джон та Ліз Соарз та інші.

Для комунікативних інтерактивних технологій характерним є наявність діалогу, обговорення, суперечки, зіткнення ідей, обміну враженнями, думками. Комунікативно спрямовані методи покликані навчити учнів комунікації у процесі самої комунікації, що дає змогу учням реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань у реальних життєвих ситуаціях. За допомогою комунікативного методу відбувається одночасний розвиток основних мовленнєвих навичок та умінь у процесі живого, невимушеного спілкування [2].

Найпоширенішими комунікативно-спрямованими методами є евристична бесіда, дискусія, “мозковий штурм”, презентація, метод “мікрофон”, метод “акваріум”, метод “квадро”, “снігова куля”, “дерево рішень”, “світлофор”, “круглий стіл”, “асоціативний куш” та інші [5].

Проаналізувавши психолого-педагогічні джерела виявилось, що основні положення другої групи інтерактивних методів (ігрових методів) були сформульовані і розроблені класиками російської та вітчизняної педагогіки - А.С.Макаренком, Д.І.Писарєвим, К.Д.Ушинським і видатними вітчизняними психологами-педагогами Л.С.Виготським, М.В.Левітовим, О.М.Леонтьєвим, С.Л.Рубінштейном та іншими.

Ігри можуть бути класифіковані на три основні групи: ділові ігри (наприклад, кейс-метод), рольові ігри, організаційно - діяльнісні ігри (наприклад, метод проектів) [1].

Ігрові методи надають відчуття реальності навчальної гри, що, у свою чергу, підвищує серйозність запропонованої вчителем ситуації та мовленнєву активність учнів під час обміну своїми думками та поглядами у контексті обговорення та вирішення певної проблеми. Діти запам'ятовують слабо, якщо навчання не захоплює їх. Тому саме з метою активного засвоєння знань треба перетворити заучування матеріалу на захопливу гру.

Висновки. Ефективність та доцільність використання сучасних методів організації вивчення іноземної мови є беззаперечною. Застосування різноманітних форм та видів інтерактивного навчання сприятиме формуванню англомовної комунікативної компетенції у говорінні учнів основної школи за допомогою усунення страху перед спілкуванням іноземною мовою, подолання психологічного бар'єру, підвищення індивідуальної та групової активності учнів, формування позитивної мотивації до навчання. Запровадження сучасних методів у навчальний процес надасть можливості підвищити емоційний відгук учнів на процес пізнання, інтерес до оволодіння

новими знаннями, вміннями та практичному їх використанню, сприятимуть розвитку творчих здібностей учнів, усного мовлення, покращать вміння формулювати, обґрунтовувати й висловлювати власну точку зору, активують мислення тощо.

Література:

1. Борецька Г.Е. Сучасні технології формування англомовної компетенції в говорінні в учнів основної і старшої школи/Іноземні мови. – 2010 – № 2. – с. 23 – 26.
2. Люта А.В. Сучасні методи вивчення іноземних мов / А. В. Люта // держава та регіони. Сер.: Гуманітарні науки. – 2012. – № 2. – С. 98–106.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – 4 - е изд., стер. – М: Издательский центр "Академия", 2008. – 176 с.
4. Софій Н.З. Інноваційні методи навчання та викладання: теоретичне підґрунтя та методика використання / Н.З.Софій. — К.: Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2008. — 60 с.
5. Silberman Mel. Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject. Allyn and Bacon: Boston, 1996.

Грабенко Анжела
(г. Вінниця)

ОБРАЩЕНИЯ К НЕОДУШЕВЛЕННЫМ ПРЕДМЕТАМ И АБСТРАКТНЫМ ПОНЯТИЯМ В РУССКИХ РОМАНАХ

Романс как общечеловеческая и культурная ценность, необходимый фрагмент жизни людей представляет собой естественное сочетание достоверности и мечты. Этим обусловлено введение в текст романсов значительного количества лексем, обозначающих неодушевленные предметы и абстрактные понятия.

Наиболее характерны для русского романса обращения к сердцу, так как этот орган считается центром всех эмоций и переживаний.

Например:

Розы расцветают —

***Сердце**, уповай;*

Есть, нам обещают,

Где-то лучший край.

(В. Жуковский)

*Как ты, **сердце**, сведалось*

С черным горем?

(А. Дельвиг)

*Померкли звезды, и уныло
Поникли блеклые цветы...
Когда ж, **о сердце**, всё, что было,
Что нам весна с тобой дарила,
Забудешь ты? (А. Плещеев)*

Функцию усиления эмоциональной выразительности обращения выполняет прием повтора. В этом случае обращение стоит в начале предложения и на него падает логическое ударение.

*Что мне делать в тяжкой участи своей?
Где размыкать горе горькое своё?
Сердце, сердце, ты вещун, губитель мой!
Для чего нельзя не слушать нам тебя? (А. Мерзляков)*
*Мчатся годы, грусть все та же
Те же все мечты...
Сердце, сердце, да когда же
Здесь умолкнешь ты? (Г. Хованский)*

Автор может обращаться к любви, призывая ее услышать те слова и просьбу, которые выражены в речи. Любовь, по мнению авторов романсов, - самое главное чувство в жизни. Лишь любовь может оказать поддержку в трудную минуту. Если же она прошла стороной или еще не встретилась на жизненном пути, то ее следует призвать, попросить вновь появиться.

***О любовь!** Ты подкрепляла
Дух, размученный тоской;
Сердце ты еще питала,
Облегчая жребий мой. (Г. Хованский)*
*Но сладкое счастье не дважды цветет.
Пусть же драгое в слезах оживет;
Любовь, ты погибла... (В. Жуковский)*
***Любовь, любовь,**
Внемли моления:
Пошли мне вновь свои виденья. (А. Пушкин)*

Нередко встречаются обращения к душе. При этом душа воспринимается как нечто самостоятельное, мыслящее, отдельное от самого тела автора.

*Когда, **душа**, просилась ты
Погибнуть иль любить,
Когда желанья и мечты
К тебе теснились жить...*

*Зачем тогда, в венке из роз,
К теням не отбыл я!* (А. Дельвиг)

*Эх! лети, душа, отдайся вся мечте,
Потоните, хороводы бледных лиц!* (С. Скиталец)

Особой грустью и тоской проникнуты те строки, в которых авторы романсов обращаются к своей жизни и судьбе.

***Жизнь!** Зачем же обещаний
Не сдержала ты своих
И зачем не пощадила
Упований молодых?* (А. Плещеев)

***О судьба!** одно желанье:
Дай все блага им вкусить;
Пусть им радость — мне страданье;
Но... не дай их пережить.* (В. Жуковский)

Роль обращения в русском романсе трудно переоценить. В частности, обращения к абстрактным понятиям создают эмоциональный фон произведения, являются средством создания художественного образа, помогают раскрыть характер лирического героя.

*Грушко Людмила
(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕНЬ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Використання пісень на уроках англійської мови у поєднанні з сучасними освітніми технологіями сприяє підвищенню рівня засвоєння іноземної мови в учнів середньої школи.

Головною метою навчання іноземної мови є розвиток у школярів здатності використовувати її як інструмент спілкування між людьми, тобто розвиток у них комунікативних навичок та вмінь.

Однією з найцікавіших інтерактивних групових форм навчання є навчання англійської мови на матеріалі пісень. Цей вид діяльності інтегрує усі чотири види мовленнєвих умінь, створює умови для підвищення рівня мотивації та дає можливість учням вчитися один в одного.

Пісні вважаються одним з кращих засобів викладання іноземної мови, адже вони - важливий аспект культури, який представляє історію, фольклор,

та сучасний мову країни. Спів може створити атмосферу довіри, дозволяючи школярам оволодіти певним ступенем швидкості розуміння прослуханого.

Оволодіння аудіюванням як видом мовленнєвої діяльності є необхідним для успішного процесу комунікації. Слухання пісень відіграє неабияку роль у розвитку цього уміння. Існують різноманітні комплекси вправ та методичних розробок на базі пісенного матеріалу для навчання учнів мовлення.

Навчання аудіювання передбачає формування умінь сприймати усне мовлення як при безпосередньому спілкуванні, так і у звукозапису. На різних етапах навчання аудіювання змінюють обсяг аудитивних текстів та ступінь їх складності.

На початковому і середньому етапах навчання необхідний ретельний відбір учителем пісенного матеріалу, адже учні можуть зіштовхнутися з певними суб'єктивними та об'єктивними труднощами.

Пісні як один з видів мовного спілкування є засобом більш міцного засвоєння і розширення лексичного запасу, тому важливим критерієм відбору є наявність нових слів і виразів.

На уроках англійської мови пісні доцільно використовувати для фонетичної зарядки на початковому етапі уроку, з метою автоматизації лексичного та граматичного матеріалу, як стимул для розвитку мовленнєвих навичок і вмінь, або як свого роду релаксацію в середині або в кінці уроку.

Лексико-граматичний матеріал пісень доцільно вводити з певним випередженням програми з тою метою, щоб при запровадженні нового матеріалу учні легко впізнавали його.

Музика і пісні це не "нова методика" у вивченні мов, але скоріше інструмент, за допомогою якого ми можемо оживити і прискорити процес навчання.

*Грущанська Олена
(м. Вінниця)*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ЗАСОБИ АКТУАЛІЗАЦІЇ АРХЕТИПНОГО МОТИВУ ПОШУКУ ЗЕМНОГО РАЮ У РОМАНІ А. ГАРЛЕНДА «ПЛЯЖ»

З середини ХХ століття поняття "архетип" є одним з ключових в дослідженні культури, дискурсів і дискурсивних практик. Введене у широкий науковий обіг К.Г. Юнгом (хоча саме це поняття відоме ще з часів античної

філософії і патристичної естетики, вживалось філософами середньовіччя і нової доби [4]), у психології це поняття означає сталі форми колективного несвідомого. У культурології це апіорні форми, навколо яких формується зовнішній та внутрішній досвід. Вони передаються від покоління до покоління у спадок, через культурну традицію. Архетипи тісно пов'язані з уявленнями, отриманими із досвіду і після відповідної психічної обробки закріплюються у свідомості. Вони являють собою смислообрази, у яких відображені загальні базові структури людського існування: любов, життя, смерть, життя після смерті, пошуки власного я.

Одним із ключових архетипів є *Рай*. Люди завжди були переконані в існуванні раю — місця, де є спокій, мир, задоволення всіх потреб, а найголовніше — почуття внутрішнього комфорту. Саме тому в усі часи людство приділяло так багато уваги пошукам цього таємничого місця, яке, на їх переконання, було заховано від людського ока десь далеко. У більшості випадків, не маючи жодного чіткого уявлення про те, яким був рай, його шукали відповідно до власних уявлень, нахилів, бажань, головними з яких ставали бажання позбутися голоду, холоду, виснаження, страждання, та бажання здобути комфорт, багатство, владу, безсмертя [3].

Люди звикли шукати рай (так само як щастя і любов) зовні. Саме тому архетип *Земного Раю* є досить популярним явищем у літературі різних часів, зокрема проблеми пошуку Раю на землі продовжують хвилювати як сучасних літераторів, так і читачів. Одним із сучасних утопічних творів є роман А. Гарленда «Пляж», в якому досить чітко прослідковується архетипний мотив пошуків Раю на Землі.

З лексичної точки зору архетип *Земний Рай* відображається у тексті роману як прямо — за допомогою ключових лексем, так і опосередковано — за допомогою метафоричних утворень та символів. Автор використовує для позначення архетипу *Рай* синонімічний ряд лексем. Зокрема, ключовою лексемою можна вважати *paradise*, яка досить часто зустрічається в тексті (25 разів), як наприклад: *I felt like I'd been damned by a glimpse of paradise* [5, с. 121]. Не менш важливими елементами опису Раю є також і словосполучення з лексемою *paradise*, аналіз яких засвідчує, що рай сприймається як прихований (*hidden paradise*); він викликає інтерес (*was interested in being taken to paradise*), герої згодні на ризик, щоб хоча б одним оком подивитись на рай (*glimpse of paradise*), що прямо описує архетипний мотив пошуків раю на землі.

У біблійських та міфологічних текстах часто зустрічається назва першопочаткового раю на землі — Едемський сад, який, насправді, може

вважатися лише частиною раю. Зокрема, Едем — райський сад, що згадується у Біблії (книга Буття), за Біблією місце первісного проживання людей. Як підкреслює відомий релігієзнавець Мірча Еліаде, слово «Едем» ізраїльтяни зближували з вокабулою e'den — «насолада» [1]. Дана назва досить часто зустрічається в літературних та художніх творах і є алюзивним засобом відображення архетипу *Земний Рай*. Зокрема, А. Гарленд кількаразово використовує вираз *a place called Eden*, підкреслюючи, таким чином, що у прагненнях пошуку Земного Раю людина може називати раєм або Едемом, будь-яке місце, яке на її думку, є кращим місце для проживання та перебування, наприклад: *'Two Yanks I heard talking about a place called Eden in the marine park.'* [5, с. 76]

Беручи до уваги той факт, що Едем або Земний рай є універсальним явищем у будь-якій культурі, цікавим є те, що з метою виділення особливостей райського острова з-поміж інших островів Таїланду, автор використовує алюзивну назву Едем на фоні суто таїландських назв: *The islands were rough circles, the curving shore line of Thailand a series of jagged lines, and there were only three labels. Ko Samui, Ko Phelong, and Eden* [5, с. 27]. Однозначно цікавим є також і факт міжденомінаційності Земного Раю, тобто незалежності його існування і прагнення його знайти від релігійних уподобань та переконань героїв роману, про що свідчить наступна цитата: *Ko Pha-Ngan, the next island along, was Thailand's new Mecca* [5, с. 21]. Відомо, що назва Едем є власне біблійною, а отже характеризує християнське бачення ідеального життя та ідеального суспільства, тоді як Мекка належить до мусульманської/ісламської культури і символізує те місце, в яке прагне потрапити кожен мусульманин, оскільки в переносному сенсі Мекка позначає: «місце, яке розцінюється як центр діяльності або інтересу» або «мета, до якої прихильники релігійної віри або дослідники палко прагнуть дістатись [2].

Власне і назва роману «Пляж» є опосередкованим засобом вираження архетипу *Земний Рай*, оскільки пляж, пошукам якого і перебуванню на якому присвячено літературний твір, і є тим Земний Раєм, якого прагнуть персонажі. Архетип Земного Раю, який є лейтмотивом роману А. Гарленда «Пляж», виражений на лексичному рівні також і за допомогою алюзій. Зокрема, беручи до уваги той факт, що рай є практично недосяжним для людини ще з біблійних часів, автор порівнює його з далекою планетою: *By the time I fell asleep, my scanners were detecting life-forms on the surface of a distant planet* [5, с. 14]. Ще більш опосередковано *Земний Рай* відтворюється у тексті за допомогою словосполучення *this place*, яке може сприйматись лише

у контексті усього роману: *'This place is unique...How long have you been here?'* [5, с. 54] і є насправді контекстуальним синонімом лексеми «рай». Це дозволяє реконструювати метафоричне утворення пляж — це рай, пляж — це далека планета.

Отже, підсумовуючи аналіз лексичних засобів відображення архетипу Земний Рай у тексті роману А. Гарленда «Пляж», ми можемо зробити висновок, що архетип *Земний Рай* відображено у тексті прямо за допомогою ключової лексеми *paradise*, алюзій та метафоричних утворень *Eden, beach, planet* та *this place*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Едем [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Едем>
2. Мекка [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Мекка>
3. Пошуки зникаючого раю [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://arhistratig.in.ua/2012/02/10/poshuki-znikayuchogo-rayu/>
4. Blatner A. The relevance of the concept of "archetype" / Adam Blatner. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.blatner.com/adam/level12archetype.htm>.
5. Garland A. The Beach. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://Royallib.ru/garland_alex/the_beach.

Дсчева Маріанна
(м. Вінниця)

СЛОВА-КВАНТИФІКАТОРИ ЯК МОВНІ РЕАЛІЗАТОРИ КАТЕГОРІЇ КІЛЬКОСТІ

Система мови виступає засобом актуалізації уявлень про навколишній світ шляхом їх осмислення через когнітивну діяльність носіїв мови. Результатом такого осмислення є кількість: універсальна категорія об'єктивної дійсності, яка виражається всіма природними мовами.

Мовна категорія кількості є не дзеркальним відображенням відповідної об'єктивної категорії, а продуктом — опрацювання кількісних даних у свідомості людини. Іншими словами, мовна категорія кількості є вторинною, суб'єктивною презентацією кількісних характеристик об'єктивної дійсності.

Мовне позначення кількості варто розглядати як складний процес вербалізації кількісних характеристик, складовою якого є квантифікація, тобто кількісне вираження якісних ознак навколишньої дійсності.

До найскладніших питань відноситься типологія кількості, вираженого мовними засобами, оскільки категоріальна сутність кількості реалізується по різному: 1) у словах спеціальної частини мови (наприклад, числівник), 2) в кількісних значеннях різних частин мови (таких, як тривалість, однократність / багатократність, інтенсивність, 3) в кількісних категоріях (граматичне число, дистрибутивність).

Категорія числа в англійській мові представлена також окремим класом слів – квантифікаторів. Терміном «квантифікатор» позначають слова: *all, any, each, either, every, (a) few, half, (a) little, many, more, much, none, some, several* та деякі інші, семантика яких визначається узагальненістю, оскільки вони виражають невизначену кількість.

Важливість визначення таких одиниць пояснюється їхньою функцією – виражати невизначену кількість, яка прочитується тільки у структурі дискурсу. Вони складають периферію мовного поля кількості, де центральне місце займають числівники, основною ознакою яких є наявність опорної семи числа, відсутньої у квантифікаторів [1].

Системне відношення квантифікаторів англійської мови ми можемо класифікувати наступним чином:

1. Слова, які виражають певну кількість:

а) одиничність (*each, any, one, every some, either*);

б) подвійність (*two, both, a pair*);

в) слова зі значенням кількості (*a dozen, a score*) і кількісні числівники;

2. Слова зі значенням невизначеної кількості. Зміст поняття невизначеної кількості – це точно не визначена сукупність, яка може мати різний ступінь вияву, зокрема:

а) мала невизначена кількість (*no, few, little, any, some*);

б) велика невизначена кількість (*many, much, thousands, all*);

в) надзвичайно велика невизначена кількість (*crowd, ocean, multitude, a great number of, a great deal of, power, peck*);

г) інші значення (*over ten, a score or two*).

3. Кількісні слова, які характеризують дію:

а) зі значенням темпоральної характеристики (*always, often, anywhere*);

б) зі значенням локативної характеристики (*everywhere, anywhere, at any place*);

в) зі значенням неоднорідної дії (once, twice, thrice, four times, many times).

У сучасній лінгвістиці проблему визначеності класу квантифікаторів вирішують у два способи: квантифікатори – це самостійна частина мови (С.А.Жаботинська, І.Є. Грачова) або квантифікатори та числівники належать до одного класу слів (А.А.Молчанов).

На нашу думку, квантифікатори в сучасній англійській мові є єдиною системою, яка є особливим засобом вираження кількісних відношень. Основними критеріями виділення цих слів в окремий клас є, перш за все, ознака «невизначеної кількості», яка характеризує одиниці цієї групи, та властиві їм дистрибуції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Швачко С.О. Лінгвістичні параметри квантитативних слів англійської мови / С.О. Швачко // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського державного лінгвістичного університету – К., 2000. – Вип.2 – С. 91-98.

Дзюбенко Юлія

(м. Вінниця)

ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ ПЕРЕНОСНИХ ЗНАЧЕНЬ ФІТОНІМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ

Ботанічна номенклатура – невід’ємна частина лексичної системи кожної мови. Основними складовими ботанічної номенклатури є народні назви рослин і наукові фітонімічні інновації. Як за формою, так і з погляду семантики вона характеризується значним розмаїттям складу й генетичною неоднорідністю.

Англомовна культура перебуває під великим впливом розмаїття рослинного світу, що не могло не відбитися в тому числі й у дзеркалі англійської мови. Тому цілком зрозумілим є значний інтерес англомовних лінгвістів до вивчення символічних значень фітонімів як невід’ємних елементів культури та світобачення (Brown С.Н., Fantinni А., та ін.), а також до вивчення їх місця в словниковому складі англійської мови та функціонування в різних сферах мовної діяльності (Pickles S. та ін.). Фітоніми є об’єктом ґрунтовних етнопсихолінгвістичних досліджень і мають велике значення для розвитку сучасного мовознавства.

Дослідження процесів номінації у різних класах власних назв є одним із актуальних завдань сучасної ономастичної науки. Поряд з іншими видами номінації, що функціонують в ономастичних системах, на особливу увагу заслуговує тип образної номінації, яка виявляється вельми продуктивною у творенні штучних онімів, до яких, зокрема, відносяться псевдоніми. Термін «образна номінація» вживається нами у значенні «створення нових номінаційних одиниць, у яких мотивація якими об'єкта здійснюється через асоціативне отождолення образу об'єкта, що називається, і образу предмета, знання про який уже закріплене вербально» [1, 46]. Найбільш яскраво риси образної номінації виявляються у самоназвах, утворених за мотиваційною моделлю «людина - природа» та «людина - предметно-понятійна сфера».

Смислове наповнення таких самоназв здійснюється, зокрема, через асоціативні зв'язки з яскравими ознаками мотивуючих реалій. Наприклад, в іменуваннях *Ginster* 'дрік' [3, 225] чи I.Dorn [3, 200] 'колючка, терен' увиразнюється елемент значення «колючий», яке має викликати у читача асоціації з творчістю автора.

Нерідко ботанічні назви, засвідчені у словниках ботанічних термінів, стають наслідком вторинної номінації, отримуючи нове значення. Особливістю функціонування ботанічних назв є широке залучення до їхнього складу елементів розмовних одиниць з певними видозмінами. Цей процес характеризується їх паралельним функціонуванням у двох площинах. Ботанізми проникають до інших терміносистем завдяки подібності ознак, форм, явищ, предметів, присутніх у різних терміносистемах.

Наприклад, ряд математичних термінів поповнили терміни, які містять ботанізм *root*, корінь: *square root* (квадратний корінь), *arithmetical root* (арифметичний корінь), *dominant root* (найбільший за модулем корінь), *to extract a root* (вираховувати корінь), *root sign* (радикал), *root system* (система коренів). У лінгвістиці поширений термін корінь слова – *root of a word* [2, 291].

Сферу медицини поповнили терміни з ботанізмом *trunk*, стовбур: *aortic trunk*, *arterial trunk* – артеріальний стовбур, *broncho-esophageal trunk* – бронхіальний стовбур, *nerve trunk* – нервовий стовбур.

Варто назвати ще одну тенденцію у сучасній англійській мові: поширення евфемістичних замін, внаслідок міжстильової рухливості лексики сьогодення: які тісно пов'язані з явищем «політкоректності». Як правило, такі заміни відбуваються в контексті визначення статевої, національної та соціальної приналежності.

Соціальну позицію позначають такі неологізми, які містять ботанізми та є за структурою словом або словосполученням: *peanut* (земляний горіх, арахіс) – маленька, незначна людина; *top banana* (букв.верхній, найголовніший банан) – «шишка», лідер, керівник; головний актор; вождь; *pumpkin* (гарбуз) – людина, яка займає вищу посаду, «шишка». Людські якості характеризують фітоніми *lemon* – будь-яка неприємна людина та *nut* – людина, з якою важко мати справи.

Отже, поширеною тенденцією в сучасному англійському лексиконі є новотворення, що з'являються внаслідок вторинної та образної номінації. Звичайно, вони поступаються продуктивністю таким способам словотворення, як афіксація, осново- та словоскладання. Такі утворення активно збагачують лексику, зокрема термінологію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Рут М.Э. Образная номинация в русском языке / М.Э. Рут. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1992. – 144 с.
2. Скибицька Н.В. Вторинні назви фітонімів як наслідок між стильових переходів лексики сучасної англійської мови / Н.В. Скибицька // Мовні концептуальні картини світу: [наукове видання: збірник]/ Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2012. – Вип. 39. – С. 290-295.
3. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация (Виды наименований) / В.Н.Телия. – М.: Наука, 1977. – 375 с.

Дика Марія
(м. Вінниця)

ЕМІ ТАН «КЛУБ ВЕСЕЛОЇ ВДАЧІ» ЯК ЯСКРАВІЙ ПРИКЛАД ДІАЛОГУ КИТАЙСЬКОЇ ТА АМЕРИКАНСЬКОЇ КУЛЬТУР

Роман Емі Тан «Клуб радості та удачі» (*The Joy Luck Club*, 1989) представляє феміністичний погляд на проблему конфлікту поколінь у сім'ях китайських іммігрантів у США. Кілька матерів і дочок діляться історіями зі свого життя, причому матері уособлюють традиційний Китай і відчуженість для них американського способу життя, а дочки «розриваються» між традиціями Китаю, в якому вони ніколи не були, і американською реальністю, в якій вони народилися і виросли.

Метою цієї статті є дослідження рис китайської та американської культур в романі Емі Тан «Клуб веселої вдачі».

Діалог поколінь у романі Емі Тан «Клуб радості та удачі» представлено в яскравому культурному контексті. Різне ставлення до традицій ускладнює спілкування між матерями – емігрантками з Китаю, і їх дочками, народженими в Америці. Дух індивідуалізму змушує дочок відкидати материнські поради та критику. Народившись в мультикультурній країні, з різноманітним релігійним конфесій і заохоченням особистої ініціативи, молоді жінки виявляються не готові беззастережно прийняти цінності своїх матерів. Джин-Мей зізнається, що ставилася до критики своєї матері як до *«чергового з її китайських забобонів, який якимось дивним чином вписувався в обставини»* [2, 25]. Крім цього дочки болісно відчують свою приналежність до етнічної меншини і, спілкуючись зі своїми однолітками, хочуть викоринити несхожість на оточуючих. У спробах відмежуватися від поганої англійської своїх матерів і їхніх китайських звичаїв, вони відкидають традиційні знання, які матері намагаються їм передати, вважаючи древні традиції абсолютним безглуздом.

Алюзії на традиційні китайські звичаї і систему цінностей – астрологію, вчення про п'ять елементів і фен-шуй – підкреслюють непорозуміння між матерями та їх дочками. На прикладі історії взаємин Ліндо і Вейверлі Джонг автор показує, що два покоління можуть досягти певного ступеня розуміння, а подорож однієї з дочок в Китай – Джин-мей Ву – доводить, що культурні прогалини можуть бути ліквідовані: *«Вона почала ставати китаянкою, як тільки перетнула кордон Китаю»* [2, 384]. Проте в цілому спроби емігрантів першого покоління передати свою національну культуру нащадкам виявляються невдалим. У багатьох випадках матері не можуть передати своє світовідчуття *«чудовою американською англійською»*, тому у дочок залишається неповне й інколи неправильне розуміння культурних традицій.

В романі дуже важливу роль грають також американська культура та американські цінності. До числа фундаментальних американських цінностей належить прагнення до досягнення особистого успіху, а також втілення в життя таких життєвих принципів як вільне підприємництво, гроші, багатство, конкуренція і розрахунок на власні сили.

Основним поняттям в системі координат для всіх американців є ідея особистої свободи. Традиційно жителі США вважають свою країну раєм для всіх, хто шукає свободу і можливості для самореалізації. Подібне розуміння свободи зводиться до одного з постулатів «батьків-засновників» про те, що всі люди рівні, а роль уряду – захищати права кожного громадянина. Свобода для американця – це не тільки індивідуалізм і незалежність, а й можливість робити вибір і приймати самостійне рішення.

В оповіданні Емі Тан *«Бувають тільки такі»* молодша героїня повністю погоджується з традиційним розумінням свободи: *«Я прийняла рішення. Тепер я не зобов'язана робити те, що каже мама. Я їй не рабinya. Це їй не Китай»* [2, 197]. Увібравши американську ідею свободи, дочка вважає, що має право самостійно вибирати те, чим їй займатися в житті.

За словами Є.М. Каравасвої, поняття «американської мрії» широко використовується в різних контекстах – від політики до бродвейських мюзиклів і пропагує ідею рівних можливостей та успіху, якого можна добитися працьовитістю і старанністю. Категорія працьовитості має міцні корені в американській системі цінностей [1, 20].

Істотну роль в системі цінностей американців відіграє прагнення досягти успіху. Багато американців пишаються тим, що з того моменту, коли їх предки ступили на північноамериканський континент, статус їхньої сім'ї підвищувався з кожним наступним поколінням. Поняття успіху нерозривно пов'язане з концепцією конкуренції або суперництва. Бажання перемогти, бути першим і продемонструвати свій успіх оточуючим рухає кожним американцем.

В оповіданні Емі Тан *«Бувають тільки такі»* Суан постійно порівнює свою дочку з дочкою подруги Ліндо Чжун і хвалиться її успіхами, нехай навіть і уявними: *«...моя мама розпрямила плечі і хвалюватим тоном заявила: – Наша проблема гірше ваша. Ми просити Цзін-мей мити посуд, вона, крім музика, чути нічого. Цей природжений талант стримати нам немає сил»* [2, 193]. Суан була готова демонструвати успіхи дочки всім своїм знайомим і тому в день концерту, в якому Джин-мей брала участь, запросила *«всі подружні пари з Клубу веселої вдачі стати свідками мого дебюту»* [2, 194].

Будучи продуктами двох культур – китайської та американської – героїні змушені знаходити точки дотику. Однак це є дуже складним завданням, оскільки, за словами подруги Суан *«вони не змішуються»* [2, 133]. Саме молодше покоління, народжене і виховане в США, практично повною мірою реалізує цінності американського суспільства, відмовляючись від традиційної китайської мудрості своїх матерів. У свою чергу і самі матері, зберігаючи звичаї, традиції і навіть мову своєї батьківщини, не можуть не розділяти фундаментальні основи тієї країни, яку свідомо обрали.

На думку американського літературного критика Емі Лінг, основна ідея оповідання Тан зводиться до наступного: *«Щоб стати дорослою і зрілою людиною, досягти рівноваги між двома світами, неможливо прийняти лише американську модель і відкинути традиційну китайську. Необхідно*

примирити обидві філософії. Якщо традиції не знаходять місця в новому житті, їх потрібно поважати і зберігати в пам'яті та в історіях, які можна передати наступним поколінням» [3, 124].

Таким чином можна сказати, що Емі Тан звертається одночасно як до китайської традиції, так і до американських цінностей, створюючи текст-колаж. Вона одночасно передає неповторність своєї культури та пов'язує своїх героїнь з американською сучасністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Караваева Е. М. Конфликт поколений в романах Максин Хонг Кингстон и Эми Тэн: к проблеме поиска идентичности в азиатско-американской литературе США последней трети XX века: диссертация канд. филол. наук: 10.01.03/Екатерина Михайловна Караваева. – М., 2009. – 157 с.
2. Тан Э. Клуб радости и удачи / Эми Тан. – М., Амфора – 2007. – 416 с.
3. Ling A. Between Worlds: Women Writers of Chinese Ancestry / Amy Ling. – New York, Pergamon Press – 1990. – 214 p.

Дудюк Юлія

(м. Вінниця)

ДОСЯГНЕННЯ АДЕКВАТНОСТІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ПРИЙОМІВ АСОНАНСУ ТА АЛІТЕРАЦІЇ НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДІВ АНГЛІЙСЬКИХ ДИТЯЧИХ ВІРШІВ

Одна з особливостей поезії полягає у тому, що її естетичний вплив залежить як від графіки так і від звучання.

Графічна форма вірша відображає його структуру і налаштовує читача на емоційність та експресивність повідомлення [1, 244].

Важливим завданням перекладача є дотримання норм фонетики та графіки, які присутні у тексті оригіналу при його перекладі на іншу мову.

У дитячій поезії активно використовується прийом алітерації. Алітерація – фонетико-стилістичний засіб, який слугує для створення мелодичного ефекту висловлювання. Суть цього стилістичного засобу полягає у повторі однакових звуків, зокрема приголосних, у близькій послідовності, особливо на початку суміжних слів [2, 126]. Використання цього засобу у дитячій поезії можна пояснити тим, що за допомогою нього у дітей виникають певні асоціації, пов'язані із загальним змістом поетичного твору.

У дитячих поезіях використовують також таке фонетичне явище як асонанс. Асонансом чи вокалічною алітерацією називається повторення наголошених голосних всередині стрічки, фрази чи на її кінці у вигляді неповної рими [1, 232]. Так само як і алітерація асонанс є засобом звукової виразності, апелюючи до виникнення певних асоціацій у дитячої читацької аудиторії, до підвищення експресивності поетичного твору.

Як засвідчують результати аналізу, алітерація зазвичай не складає труднощів при відтворенні засобами української мови, оскільки явище існує і в цільовій мові, створюючи аналогічний оригіналу ефект. Наприклад у вірші «Two brothers we are, great burden we bear...» із антології дитячого англomовного фольклору «Вірші Матінки Гусині» використовується прийом алітерації. У даному поетичному творі спостерігається повтор звуку [r], для підсилення ефекту важкості тягара, який несуть на собі брати:

*Two brothers we are, great burden we bear,
On which we a bitterly pressed;
The truth is to say, we are full all the day,
And empty when we go to our rest.*

Перекладач даного поетичного тексту Віктор Марач також використовує прийом алітерації для створення ефекту важкості – у вірші спостерігається трикратний повтор звуку [p].

*Близнюки ми, два брати, й нам треба тримати
Вантаж, що, мов камінь, наліг.
На полях і в лугах ми весь день на ногах,
Спочити ж ідем вже без ніг.
(Черевики)*

Однак спостерігаються окремі випадки, коли перекладач обирає інший спосіб відтворення тої чи іншої думки оригінального твору, не зберігаючи алітерацію. Наприклад, у вірші зі збірки «Вірші Матінки Гуски» «The Giant Jim» прийом алітерації, а саме повторення звуку [g], використовується для підкреслення розміру героя вірша та його суворості:

*The giant Jim, great giant grim,
Wears a hat without a brim,
Weighs a ton, and wears a blouse,
And trembles when he meets a mouse.*

В українському перекладі вірша, виконаному О. Мокровольським, перекладач не застосовує прийому алітерації. Для підкреслення розміру перекладач використовує прийом гіперболи (перебільшення) – «А голос – гім!», «важкий, як скея», «заввишки в вишку».

*Ну й велет Джім! А голос – грім!
І капелюх без крис на нім.
Важкий, як скеля, заввишки з вишуку,
А затремтить, як вздріє мишуку.*

Наведемо також приклади перекладу асонансу українською мовою. У дитячому вірші із збірки «Вірші Матінки Гуски» «Doctor Bell» у першому рядку спостерігається трикратний повтор звука [e]. Цей звук повторюється для того, щоб передати, що лікарю боляче від падіння в криницю – коли діти падають, вони плачуть і теж вимовляють протяжний звук [e] або [a]

*Doctor Bell fell down the well
And broke his collar-bone.
Doctors should attend the sick
And leave the well alone.*

У перекладі поетичного твору, здійсненому О. Мокровольським, перекладач використовує для позначення ефекту плачу чотирикратний повтор звука [a]. Адекватність перекладу у цьому випадку можна пояснити тим фактом, що в аналогічній ситуації українські діти вимовляють звук [a].

*Лікар-калікар упав у криницю
Та й поламав ключицю.
Ох, лікарю-калікарю,
Тобі до хворих ніколи,
А маєш час на криницю!*

Явище асонанс спостерігається також у вірші з антології «Вірші Матіки Гусині» «Cry, baby, cry». Тут спостерігається чотирикратний повтор звука [ai]. Повтор у цьому випадку символізує вигуки дитини, у якої болить око, через те, що вона засунула у нього пальчик.

*Cry, baby, cry,
Put your finger in your eye,
And tell your mother it wasn't I.*

Перекладач даного поетичного твору Віктор Марач адекватно переклав дану поезію, передавши ефект плачу за допомогою тринадцяти кратного повтору звука [a], що також символізує плач, страждання.

*Плач, дитинко наша,
Плач, дитино, плач,
Дам тобі калач!
Буде нам і кваша,
Буде нам і квач.*

Різноманітні фонетичні засоби, зокрема алітерація та асонанс, необхідні для того, щоб створити певний емоційний ефект, викликати у читача асоціації, пов'язані із змістом художнього твору. Згідно з результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що ці фонетичні засоби стилістики є досить частотними, автори не рідко вдаються до них, щоб краще передати загальний зміст поетичного твору. Алітерація і асонанс не викликають труднощів при перекладі на українську мову, так як ці явища існують в українській мові для створення подібного стилістичного ефекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М.: Флинта, Наука, 2002. – 384 с.
2. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. Изд. 3-е. / И.Р. Гальперин. – М.: Высшая школа, 1980. – 316 с.

Жлобницька Ольга
(м. Вінниця)

ФЕНОМЕН «ДИТИНА» В КУЛЬТУРІ І ЛІТЕРАТУРІ

Лінгвокультурологія – це наука, яка вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови. Основною категорією лінгвокультурології є концепт, який виступає посередником між культурою і людиною [4; 215].

Отже, дитина є багатовимірним психосоціальним і культурним концептом, а дитинство є об'єктивно неминучим періодом людського життя, однією із стадій розвитку індивіда. У поняття «дитинство» включається досить широкий діапазон вікових меж людини. Традиційно вважається, що його початок співпадає з актом народження дитини, а кінець – з початком статевого дозрівання і набуття дитиною нових соціальних ролей.

В даний час в європейській літературі, включаючи і англійську культурну традицію, існує кілька різних образів дитини:

- у відповідності з традиційними християнськими поглядами, дитина несе на собі відбиток первородного гріха, і врятувати його можна тільки подавленням її волі, підпорядкуванням батькам і духовним пастирям Джеймсу Мелвиллу, Варфоломію Састрову та іншим. Дитина в євангельському розумінні символізує «справжніх» учнів і спадкоємців Царства Небесного [3; 118], дитина – це Божий дар, нагорода, розрада життя;

- з точки зору соціально-педагогічного детермінізму, дитина за природою не схильна ні до добра, ні до зла, вона являє собою *tabula rasa*, на якій товариство або вихователь можуть написати все, що захочуть;

- утопічно-гуманістичний погляд на дитину полягає в тому, що дитя народжується хорошим і добрим, але під впливом суспільства псується. Ця ідея, як правило, асоціюється з романтизмом і поглядами епохи Відродження [1; 186].

- згідно міфологічним уявленням, діти є посланцями інших світів [4; 65].

Зазначимо, що розвиток і виховання дитини протікають у певному соціальному та культурному середовищі, яке нерозривно пов'язане з іншими сторонами суспільного життя, що у стані історичного розвитку. Вивченням цих взаємозв'язків займаються науковці відповідних дисциплін, таких як історія дитинства (F. Aries, J. Kagan, L. De Mause, E. Shorter та ін), етнографія дитинства (Ю.Б. Бромлей, І.С. Кон, М. Mead) і соціологія дитинства (І.С. Кої, Л.Г. Кураєва, М. Осорина, Д.І. Фельдштейн, С.Н. Щеглова, D. Myers).

Лише у просвітників з'являється інтерес до дитини як до об'єкта виховання. З одного боку, виникає спеціальна дитяча література, яка переслідує повчальні, дидактичні цілі, напр., Daniel Defoe «Robinson Crusoe» (1719), Jonathan Swift «The travels into several remote nations of the world by Lemuel Gulliver, first a surgeon, and then a captain of several ships» (1726) та ін. З іншого боку, дитячі та юнацькі роки займають все більш значне місце в просвітницьких автобіографіях і романах виховання, напр., Tobias George Smollett «The Adventures of Peregrine Pickle». Ці роки розглядаються як період становлення, формування особистості героя. Проте дитинство для просвітників є лише підготовкою до життя.

Романтики показують діаметрально протилежне ставлення до дитини, встановлюючи культ дитини і дитинства. Саме з романтиків починаються «дитячі діти», їх цінують самих по собі, а не в якості кандидатів у майбутні дорослі.

Образи дітей привертають увагу представників озерної школи – У. Вордсворта, С. Кольріджа, Р. Сауті. Так, у творчості У. Вордсворта дитина постає глибоко ліричною, напр., у поезії «A Noble Peasant», «The Idiot Boy». У 1834 році С. Кольрідж видав блок дитячих віршів «Pretty Lessons in Verse for Good Children», написаний для власної дочки.

У сентименталістів і романтиків дитинство постає безтурботною поемою щастя; у реалістів простежується якісно інше ставлення до дітей: з'являються образи бідних, знедолених дітей, позбавлених домашнього

вогнища, жертв сімейної і шкільної тиранії, при цьому самі діти залишаються ще наївними і безвинними.

Ч. Дікенс був першим великим письменником Європи, хто почав зображувати життя дітей, їх образи є складовою частиною композицій більшості дікенсовських романів, напр., «Great Expectations», «Oliver Twist», «David Copperfield», збагачуючи і поглиблюючи їх соціальне і художнє значення. У реалістичних творах Д. Джойса «A Portrait of the Artist as a Young Man», «Dubliners» у повний голос звучить мотив самотності, праці та розірваності внутрішнього світу підлітка.

Підсумовуючи все вище сказане, можна відзначити, що спостереження над своєрідністю реалізації феномена дитинства в різних мовах, включаючи англійську, поки ще носять фрагментарний, уривчастий характер, проте ця тема завжди була актуальною і цікавила дослідників у всі часи.

Література

1. Бахмет О.В. Языковая актуализация оценки геронтологических преобразований личности (на материале английского языка): дис. ...канд. филол. наук / О.В. Бахмет. – Санкт-Петербург, 2006. – 220 с.
2. Васильева Н.И. Фольклорные архетипы в современной массовой литературе: романы Дж. К. Роулинг и их интерпретация в молодежной субкультуре: дис. канд. филол. наук / Н.И. Васильева. – Н.Новгород, 2005. – 243 с.
3. Калюжная И.А. Концепт «детство» в немецкой и русской лингвокультурах: дис. канд. филол. наук / И.А. Калюжная. – Волгоград, 2007. – 229 с.
4. Кварцехелия Ш.М. Концептуальное моделирование языкового образа ребенка в английской реалистической прозе XIX века: ...дис. канд. филол. наук / Ш.М. Кварцехелия. – Москва. – 234 с.

*Заболотна Марія
(м. Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВОКОГНІТИВНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІДІОМАТИЧНОГО ПРОСТОРУ АМЕРИКАНСЬКОЇ ПОЕЗІЇ ХХ СТ.

Фразеологічні одиниці, або ідіоми, як їх ще називають більшість західних вчених, відображають найбільш яскраву, барвисту, колоритну та експресивну частину мовної картини світу. Фразеологія схожа на картинну

галерею, яка зберігає найбільш сокровенні та вражаючі ескізи національних обрядів, звичаїв та традицій, історичну пам'ять народу, її пісенну творчість та фольклор. Саме тому ідіоматика досі привертає велику увагу лінгвістів, які вивчають фразеологізми не тільки як мовний феномен (О.В. Кунін, В.В.Виноградов, О.І.Смирницький, Ch. Hockett), але і як частинку культурного здобутку народу (А. Вежбицька, В.М. Телія, W. Fleischer, Ch. Palm), який формувався протягом довгого історичного періоду.

Вивчення ідіоматичного складу мови посідає важливе місце серед кола питань загальнофілологічного характеру. Відображення та інтерпретація людиною навколишнього світу отримує вираження в мовних одиницях емоційно-оцінного забарвлення, зокрема в ідіоматиці.

На сучасному етапі розвитку мовознавства актуальності набувають проблеми вивчення і класифікації ідіоматичних одиниць, що свідчить про необхідність більш глибокого проникнення у сутність поняття "ідіома". Ми погоджуємось з думкою О.І.Смирницького, який поділяє фразеологізми та ідіоми наступним чином: фразеологічні одиниці – це стилістично нейтральні звороти, які позбавлені метафоричності. Ідіоми ж засновані на перенесенні значення, на метафорі, ясно усвідомленій мовцем.

Вибір лінгвокогнітивного аспекту дослідження ідіом американської поезії ХХ ст. зумовлений напрямками розвитку сучасної лінгвістичної думки, одним з яких є когнітивне вивчення мовних явищ (М.М.Болдирєв, С.А.Жаботинська, Дж.Лакофф, М.Тернер, Ж.Фоконьє), зокрема засобів ідіоматики (Р.Гібс, Д.О.Добровольський, С.М.Прокоп'єва, Т.В.Філіпенко).

Когнітивна лінгвістика, за визначенням О.С.Кубрякової, – це лінгвістичний напрям, в центрі уваги якого знаходиться мова як загальний когнітивний механізм, як когнітивний інструмент – система знаків, які відіграють роль в репрезентації (кодуванні) і трансформуванні інформації. Мета когнітивної лінгвістики – зрозуміти, як здійснюються процеси сприйняття, категоризації, класифікації та осмислення світу, як здійснюється накопичення знань, які системи забезпечують різні види діяльності з інформацією.

Когнітивна революція, яка зародилась у другій половині ХХ ст., мала такий значний вплив на лінгвістику, що вона й досі продовжує набирати обертів, які несуть за собою різні відкриття та інновації, що виникають на межі різних соціогуманітарних вчень. До останніх, безумовно, можна віднести створення нової галузі знань, яка переживає своє становлення в даний час — когнітивної поетики. Її підвалини було закладено працями Реувена Цура, а подальша розбудова пов'язується з іменами Маргарет

Фрімен, Елени Семіно, Пітера Стоквелла та інших. В Україні ця галузь науки ще тільки починає свій розвиток.

Когнітивна поетика досліджує, яким чином художня мова і поетичні форми, а також сприйняття художнього, зокрема поетичного, тексту регламентуються і визначаються особливостями процесу обробки інформації людиною, а точніше, тими когнітивними механізмами, які цей процес регулюють.

Дослідження мовних засобів поетичного тексту, зокрема ідіоматики, в рамках когнітивної лінгвістики, дає змогу порівняти образні картини світу різних поетів, виявити особливості когнітивного стилю поетів та відтворити психологічний «портрет» автора як мовної особистості.

Розглядаючи ідіоматику в рамках когнітивної лінгвістики, вчені визначають ідіому як продукт концептуальної системи, а не лише як мовний факт. У когнітивній парадигмі ідіома розуміється як мікротекст, що структурується в ході інтерпретації носієм мови всіх типів семантичної інформації ідіоми в семантичному просторі культурного знання, що належить суб'єкту мовного спілкування.

Таким чином, підкреслюється думка, що фразеологічні одиниці мають концептуальний, екстралінгвістичний, а не тільки лінгвістичний характер. Основним аргументом на користь відповідних уявлень є метафорична природа ідіоматичних одиниць та широке розповсюдження метафор, пов'язаних із безпосереднім досвідом людини. Метафоричний спосіб розуміння світу має всезагальний характер, тому метафора може бути розглянута як один з фундаментальних когнітивних механізмів людського пізнання.

Отож, на даному етапі розвитку фразеології неможливе її вивчення без належного врахування когнітивних аспектів. Досліджуючи ідіоматику в рамках когнітивної лінгвістики, вчені намагаються дати відповідь на питання, як результати сприйняття, концептуалізації і категоризації навколишнього світу відтворюються в фразеологічних утвореннях.

НОВІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ МАСОВОЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У П'ЯТОМУ КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У сучасній українській системі мовної освіти відбулися значні зміни як в організаційному, так і в змістовому аспектах. Істотно модифікувався соціокультурний контекст вивчення іноземних мов. Значно зросли освітні та самоосвітні функції школи, професійна значущість їх на ринку праці загалом, що зумовило посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування [3, 9].

Перед учителем іноземної мови на сучасному етапі розвитку суспільства постає важливе завдання – підготовка учнів середньої школи до комунікації на міжнаціональному рівні. Щоб досягти цього, учні повинні мати достатню практику у вільному користуванні мовою. При цьому важливо, щоб спілкування стало для них необхідним, тобто вмотивованим, щоб вони позбавились психологічного бар'єру, скутості при говорінні іноземною мовою, щоб повною мірою виявилася їхня творча сутність учасника спілкування [1, 12].

Для досягнення такої мети недостатньо лише роботи на уроках, регламентованої в часі і просторі. Розширити межі навчальної іншомовної діяльності дозволяє позакласна робота з іноземної мови як одна з форм навчально-виховного процесу в середніх навчальних закладах. Її традиційно проводять у трьох формах – індивідуальній, груповій та масовій, кожна з яких має свої особливості.

Масова форма позакласної роботи узагальнює результати індивідуальної та групової роботи школярів з англійської мови. У процесі організації цього виду спілкування школярі дістають додаткову інформацію про сфери застосування англійської мови, з користю проводять свій вільний час.

Серед масових форм роботи для п'ятого класу найдоцільнішими є проведення конкурсів, брейн-рингів, клубу веселих та кмітливих, тематичних ранків тощо. Тематика таких заходів виходить за межі шкільної програми, що дає змогу використовувати нові технології, які сприяють розвиткові лінгвістичної та соціокультурної компетенції учнів.

Для прикладу подаємо захід *брейн-ринг*, який останнім часом набув поширення як оновлена за змістом і методично інтелектуальна гра. В основі

брейн-рингу перебуває змагання: яка з команд швидше та точніше надасть правильну відповідь на запитання. Пропонований фрагмент поліпредметного брейн-рингу засвідчує можливість оптимальної реалізації міжпредметних зв'язків між англійською мовою, природознавством, фізкультурою тощо.

Хід гри: Обираємо дві команди (по п'ять учнів) та даємо їм назви: «The Best Pupils» та «The Best Team».

Прикрашаємо «робочі місця» учасників гри малюнками залежно від назви команди. Даємо обом командам різнокольорові прапорці-сигнали, які, в разі підняття, означають, що команда готова відповісти.

Завдання 1.

Відгадайте загадки:

Who is this?

a) He is little. He is fluffy. He lives in the forest. He has long ears and a small tail. He can run quickly. Who is it?

b) He is a big grey animal. He has big ears and a long nose. He walks along slowly. Who is it?

(Giraffe, hippo, elephant, hare).

What season is this?

a) It is cold. It is wet and windy. The sky is covered with grey clouds. The people don't go out without their umbrellas.

b) The sun is shining. The snow is melting. It is still cold, windy jackets.

(Spring, summer, autumn, winter).

What profession is this?

a) He is very intelligent. He likes children. He tells them very interesting stories. Sometimes he plays games with them. Who is this?

b) He is very intelligent. He can speak foreign languages. He travels a lot. He meets a lot of people.

(Teacher, interpreter).

У цьому завданні доречно поєднуються знання з англійської мови, природознавства, а також розвивається швидкість мислення.

Завдання 2.

Оберіть двох учасників з кожної команди, які працюватимуть із текстом на дошці: один буде бігати й читати його, а інший записуватиме:

«This is your new friend. Her name is Nina. She is not a little girl. She is a pupil. Her family lives in Kyiv».

Мета такого завдання – перевірити рівень запам'ятовування речень, правильність їх сприймання та швидкість бігу.

Завдання 3.

Поміркуйте над реченнями. Запропонуйте найточнішу розгорнуту відповідь.

1. Children must get up early.
2. Children must help their parents about the house.
3. Reading books is interesting.

Завдання присвячено монологічному мовленню і спрямоване на перевірку логічного мислення, інтелекту й обізнаності учнів [2, 42-44].

Отже, в умовах реалізації пріоритетного комунікативного підходу до навчання англійської мови масова позакласна робота, як і інші її форми, слугує могутнім чинником психологічної адаптації учня в новому мовному просторі, що істотно допомагає розв'язати проблему природного впровадження іноземної мови у світ сучасного школяра. Нестандартні позакласні заходи на зразок брейн-рингу вибудовують сьогодні на основі інноваційних технологій навчання англійської мови, що уможлиблює не лише поглиблення знань з предмета, а й розширення культурного кругозору, ерудиції учнів, розвиток їхньої творчої активності, духовно-моральної сфери, естетичних смаків, унаслідок чого збільшується мотивація до вивчення мови і культури іншої країни.

Список використаних джерел

1. Добра О.Й. Роль позакласної роботи у здійсненні комунікативних цілей оволодіння англійською мовою / О.Й. Добра // Іноземні мови. – 2008. – № 2. – С. 12-13.
2. Єрмоленко Л.П. Комунікативна компетенція засобами позакласної роботи з англійської мови / Л.П. Єрмоленко. – Х.: Вид група «Основа», 2011. – 80с.
3. Коваленко О. Удосконалення системи шкільної іншомовної освіти в контексті соціально-педагогічних трансформацій освітнього простору України / Оксана Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 9-16.

*Зубченко Катерина
(м. Вінниця)*

ПОЗДОРОВЛЕННЯ І ПОБАЖАННЯ У МОВЛЕННЄВОМУ ЕТИКЕТІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ)

Кожна тематична група одиниць мовленнєвого етикету володіє набором стилістичних варіантів, які надають тому, хто говорить, вибір певного засобу

залежно від ситуації спілкування та характеру взаємовідносин між учасниками. Ціль в комунікації є об'єктивним фактором мовної взаємодії, що функціонує після усвідомлення суб'єктом мотивів породження мовної діяльності та прогнозує рух до можливого результату [1, с.172].

У нашому дослідженні ми розглядаємо концепти «поздоровлення» та «побажання» з точки зору двох підходів – комунікативно-прагматичного та когнітивного. Комунікативно-прагматичний підхід є релевантним при розгляді поздоровлення/побажання як мовленнєвого акту. Доцільність використання когнітивного підходу пояснюється тим, що мова віддзеркалює мислення, яке, у свою чергу, обумовлює існування концептів.

Мовленнєвий акт поздоровлення – це, як правило, ввічлива дія, яка реалізується тим, хто говорить, з метою висловити свою симпатію та радість з приводу події, що відповідає інтересам адресата [2, с. 117].

Основними ознаками мовленнєвого акту поздоровлення є точність та лаконічність у висловлюванні.

1. Точність. Слід намагатися дібрати слова, які максимально точно передавали б зміст того, з чим ви вітаєте адресата, і були б приємними для нього;

2. Лаконічність. Текст привітання має бути простим для сприймання і не містити занадто багато похвали, аби адресат не сприйняв його як лестощі.

Офіційне поздоровлення зазвичай має класичну структуру:

- 1) вступна етикетна фраза;
- 2) власне текст привітання;
- 3) завершальна етикетна фраза.

Починати привітання доцільно зі звертання, яке є загальноприйнятою формою ввічливості. Найбільш поширеними є такі форми звертання:

Dear mother (friend)!

My honourable colleague!

Ladies and Gentlemen!

Lieber (Freund) / Liebe (Freundin)...

Meine Damen und Herren!

При мовленнєвому акті поздоровлення зазвичай бажають загальнолюдських гараздів: щастя, здоров'я, здійснення планів, успіхів у бізнесі та творчості:

Für das neue Lebensjahr wünschen wir Gesundheit, Glück und Erfolg!,
живаючи при цьому завершальні етикетні фрази:

With all my heart (and soul)...

Von ganzem Herzen...

Мовленнєвий акт побажання – це, як правило, ввічлива мовна дія, що реалізується тим, хто говорить, з метою вираження уваги та симпатії до адресата і надії на благополуччя в житті адресата в майбутньому [3, с. 85]:

May you live to be a hundred!

Have an enjoyable holiday!

Leben Sie wohl!

Alles Gute!

Побажання зазвичай сформульовані відповідно до віку, статі та сімейного стану адресата тощо. Мовні звороти можуть бути такими:

Ich wünsche dir ein Strahlen in die Augen, ein Lächeln ins Gesicht.

Wir wünschen dir ein Leben voller Sonnenschein, voll Glück und Harmonie, Zufriedenheit soll bei dir sein, Gesundheit fehle nie.

Rosen seien dir im Leben reichlich auf den Weg gestreut, sollen leuchtend dich umgeben, zum Geburtstag Glück und Freud.

I wish you good health and wealth!

I wish you every success in passing your examination!

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. Теория речевых актов. – С. 170–194.
2. Вдовина Е.В. Общая характеристика этикетных ситуаций поздравление, пожелание и их роль в современной коммуникации / Е.В. Вдовина // Современная языковая ситуация и совершенствование подготовки учителей-словесников: Материалы VI всероссийской научно-методической конференции. Ч. 2 – Воронеж: Научная книга, 2006. – С. 115–122.
3. Вдовина Е.В. Этикетная номинация «пожелание» как концепт / Е.В. Вдовина // Десятые Ефремовские чтения: Концепция современного мировоззрения (к 100-летию со дня рождения И.А. Ефремова): Материалы 10-й юбилейной международной научной конференции «Ефремовские чтения». – СПб.: ЛЕМА, 2007. – С. 84 – 88.

ОСОБЛИВОСТІ ГОТИЧНОГО РОМАНУ

Готичний роман (англ. *Gothic novel*) — «роман жахів», або «чорний роман», притаманний передромантизму, поширився у західноєвропейській та американській літературі (Г. Волпол, А. Радкліф, Ж. Казот та ін.). Готичний роман, в якому зазнавала переоцінки раціоналістична естетика Просвітництва, тяжів до ірраціоналізму, схилявся до відновлення середньовічного світосприймання, переповнювався зображенням старовинних замків, привидів, погоні, викрадення тощо. Сюжет готичного роману розгортався у досить таємничій ситуації, в контексті на-тяків, тривожного навіювання і т. п. Готичний роман - один з попередників детективної літератури.

Розглянемо ряд особливостей, що є притаманними готичному роману.

Дія в готичному романі завжди відбувається у середньовіччі, саме звідси і походить назва – «готичний». Замок у готичному творі завжди старовинний, незалежно від часу, в який розгортаються події роману. Замок автор готичного роману обов'язково зображує похмурим і величним. Готичний замок найчастіше зображують напівзруйнованим та покинутим. Із замком обов'язково пов'язана якась надзвичайна таємниця.

Основні події, як правило, розгортаються в чужій для автора країні. Інколи дії можуть розгортатися не в одній, а в декількох країнах. Завдяки цьому автор має широкі можливості для зображення побутових ситуацій, випадкових зустрічей та актуалізації теми дороги, подорожей.

Сюжет готичного твору завжди будується навколо таємниці. Таємницею може бути чиесь зникнення, нерозкритий злочин, позбавлення спадщини. Зазвичай автор використовує комбінацію з декількох тем. Цілковите розкриття таємниці твору автор відкладає до самого фіналу. Атмосфера твору повністю оповита страхом та жахом.

Найчастіше твір розгортається як загроза безпеці, честі та спокою головного героя чи героїні. Центральним персонажем готичного твору є, як правило, красива, мила та чесна дівчина, на яку у фіналі твору чекає подружнє щастя, високе суспільне становище та багатство. Природа сюжету готичного твору вимагає присутності головного лиходія. З розвитком готичного жанру лиходій повністю привернув до себе увагу читача. У пізніх

зразках жанру готичного роману він отримує цілковиту владу й найчастіше є рушієм сюжету.

Варто зазначити, що сюжети готичних творів дуже схожі, оскільки в основі їх побудови лежать одні й ті самі канони, але кожен автор вносить свій індивідуальний та неповторний внесок у розвиток готичного жанру. Всі готичні твори мають також спільну життєву філософію, що ґрунтується на приреченості та незмінності людської долі. Герої готичного роману ніяк не зможуть уникнути того, що має статися, як сильно вони не боролися б з роком. Фаталізм - одна з основних рис творів готичного жанру. Готична література уможливило віру в щось незвичайне, надприродне, у можливість впливу на життєвий хід подій, проте не дає можливості це все здійснити.

Літературі жахів притаманні алегоричність й символічність, тому що вона дає людям можливість пізнати те, чого вони самі бояться, дає надзвичайний шанс відчувати емоції, які є необхідними для кожного з нас, а для суспільства – зайвими. Ноггог є одним із парадоксальних жанрів, адже він приваблює тими елементами та емоціями, які в повсякденному житті є відштовхуючими та огидними.

Страх як емоція посприяв розвитку релігії. Саме відчуття страху людини перед незвичайними, невідомими, та містичними явищами, яким людина не могла дати чітке обґрунтоване пояснення, вирішував їх долю, а кожному такому явищу люди приписували образ, який асоціювався з надприродними можливостями та непереборною силою. Почала з'являтися нескінченна кількість архетипів - богів, демонів, духів, привидів, монстрів, які і зараз мають велику популярність серед жанрів «фантастичного трикутника»: фентезі, наукової фантастики та літератури жахів.

Літературу жахів як жанр важко визначити загальною дефініцією, тому найбільш точним визначенням, буде визначення через усі його категорії та піджанри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вацуро В. Э. Готический роман в России / В. Э. Вацуро. – М., 2002. – 545 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВЦ "Академія", 1997. – 752 с.
3. Lovecraft H. P. The Annotated Supernatural Horror in Literature / H. P. Lovecraft. – N. Y.: Hippocamus Press, 2000. – 228 p.

ОЗНАКИ ЛІТЕРАТУРИ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Постмодернізм відображає загальний абсурд життя, розрив соціальних і духовних зв'язків, втрату моральних орієнтирів у суспільстві. Дисгармонія і деструкція – такі основні ознаки постмодерного художнього світу. Тут немає нічого певного, сталого. Художній світ постмодернізму позбавлений завтрашнього, він не має розвитку, замикається сам на собі.

Головною специфічною ознакою літератури постмодернізму є її гіперрецептивність - яскраво виражена схильність до рецепції будь-яких фактів із культурно-історичного дискурсу всього людства, передусім і найактивніше - із творів світової літератури різних елементів змісту і сюжетів, мотивів, образів, концепцій, жанрів, сцен, цитат (т.зв. "інтертекстуальність").

Гіперрецептивність - це не традиційне літературне запозичення, а властива саме постмодернізмові навмисно підкреслено акцептована, не прихована активна рецепція, і найголовнішим (хоч і не єдиним) шляхом її реалізації є "інтертекстуальне цитування" (У. Еко), яке й призводить до яскраво вираженої "палімпсестності" постмодерністських творів.

Наступною характерною рисою літератури постмодернізму є її іронія. Після того, як У. Еко проголосив її важливою конститутивною ознакою культури постмодернізму, рідко зустрінеш роботу, де б не розглядалася або принаймні не згадувалося поняття на кшталт "іронія / самоіронія", "пародійність", "карнавальність", "шаржування".

Іншою ознакою літератури постмодернізму й однією з її важливих інтенцій є прагнення повернутися до масового читача, а не слугувати виключно "обраним", як це було характерно для багатьох представників світового модернізму і авангардизму. Тому постмодерністи, часто прагнучи зробити "своїм" як елітарного, так і масового читача, водночас сподіваються, що саме їхнім книжкам призначено породити новий тип ідеального читача.

Особистість у постмодерністських творах – певною мірою маргінальна істота. Вона знаходиться ніби на перехресті різних просторів, часів, епох. Вона не знає, куди йти, у що вірити, де знайти притулок. Вона - продукт кризи буття, і ця кризу відбивається на її внутрішньому стані, моральному здоров'ї.

Як правило, герої творів постмодернізму – люди з хворобливою психікою. Вони емоційно вразливі, надзвичайно гостро відчують усе, що відбувається навкруги, їх хвороба особлива. Вони хворі на свій час, свою епоху, їм важко знайти істину свого існування (адже саме існування позбавлене сенсу), їх бажання нерідко виходять за межі раціонального, можливого, морального. І вони не такі, як усі.

Концепція людини у творах постмодернізму відзначається певною мірою скептицизмом та іронією. Герой постмодернізму ні в що не вірить, він сповнений смутку й безнадії щодо абсурдного світу. Скептицизм допомагає авторам викрити неможливість колишніх утопій, ідеологічних догм, показати світ у його теперішньому неприхованому виді.

Іронія, яка веде початок ще в мистецтві бароко і романтизму, дає можливість авторам постмодернізму подивитися на людину й світ із певної дистанції, побачити жакливе в іронічному ракурсі, а значить, і піднятися над ним, отримати певну моральну перемогу над жахами й абсурдом буття через іронію.

Важливу роль у творах постмодернізму відіграє міф. Звернення до міфу не є даниною моді в сучасній літературі. Навпаки, це свідчить про традиції, про повернення до забутих витоків буття. Міф дає можливість вивести буденне зло на філософський рівень, зробити його значущим для всіх часів і народів.

У постмодерністських творах досить незвичайними є відносини між автором і текстом, автором і його персонажами, автором і простором, автором і часом. Текст, персонажі, простір і час відчують залежність від автора, його творчої волі. Однак і автор відчуває залежність від свого твору.

Автор нерідко бере на себе роль героя твору. А якщо між ними все ж і зберігається відмінність, то у творах нерідко використовується так званий літописний стиль.

Крім того, не можна обійти увагою й той факт, що сюжет у творах постмодернізму, як правило, розпадається на мікросюжети, численні відступи, твори самих персонажів, авторські коментарі та ін. Така «розбитість» тексту на формальному рівні, з одного боку, свідчить про розпад цілісності самої дійсності, про дисонанси, що утворилися в світі і свідомості людини.

Творець в постмодерністських творах наділяється величезною силою. Він здатний поєднати реальність і фантастику, свідоме й підсвідоме, відповідне дійсності й можливе, сьогодення й минуле. Письменник створює палімпсест – багатопланове ціле, яке може повертатися тими чи іншими гранями до

читачів, актуалізувати в різні часи різні смисли. Йому надається право вільного переходу з одних просторово-часових рівнів на інші, подекуди протилежні, звертатися до різних культурних шарів, робити їх частиною реального світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Зарубіжна література: Підручник для профільних 11 класів (рівень стандарту). — К.: Грамота, 2010. — 280 с.
2. Затонський Д.В. Модернизм и постмодернизм / Д.В. Затонский. — М.: Фолио, АСТ, 2000. — 256 с.
3. Ивашев В.В. Литература Великобритании XX века. Учебник для филологических специальных вузов. — М.: Вища школа, 1984. — 488 с.

Кашубська Яна

(м. Вінниця)

РОЛЬ ІКТ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КРМПЕТЕНЦІЇ В ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасній системі освіти склалася ситуація, коли усталені методи, прийоми і форми навчання вимагають осмислення, корекції і нових педагогічних рішень. Це обумовлено, перш за все, широким використанням інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Величезний дидактичний потенціал ІКТ полягає в підвищенні ефективності викладання за рахунок можливостей роботи з автентичним матеріалом, здійснення спілкування з представниками інших культур, занурення у віртуальний мовний простір, стимулювання мотивації учнів до вивчення мови.

В інформаційно-комунікаційному суспільстві особливу актуальність здобуває оволодіння школярами новими способами діяльності, що дозволяють сформувати компетенції, необхідні для успішного особистісного й професійного росту випускників, високого попиту їх на ринку праці, а також для саморозвитку їхньої творчої індивідуальності.

Серед сучасних ІКТ, що використовуються у викладанні іноземних мов, слід виділити використання електронної пошти та вебблогів. Використання блогів та електронної пошти посилює інтерес до процесу навчання, адже новизна технологій є одним з мотивуючих факторів у навчанні [3, с. 144].

Електронна комунікація - чудова практика мови, де здійснюється перехід від форми до змісту - у бік істинного спілкування і вільного польоту

думок. Присутність реального адресата забезпечує підвищення якості письма - мова школярів стає більш виразною, до звичайного розповідного і описового жанрів додається аргументація [2, с. 118].

У процесі використання вебблогів та електронної пошти як інструментів організації навчального процесу створюються умови для формування інформаційної, комунікативної, соціокультурної компетенцій учнів, розширення інформаційного простору освітнього процесу, організації позакласної роботи з предмету, формування культурної і безпечної поведінки в мережі, учні розвивають навички пошуку, аналізу і критичної оцінки інформації, роботи з інформаційними потоками в мережі Інтернет [1, с. 35].

Таким чином, використання ресурсів Інтернет, зокрема e-mail та блог-технологій, є найбільш ефективним і доступним способом опанування крос-культурною грамотністю в умовах реального спілкування. Використання даних видів ІКТ на уроках англійської мови розширюють рамки традиційної навчальної аудиторії, а в силу своїх дидактичних властивостей сприяють організації інноваційної практики управління навчальною діяльністю учнів, оскільки дозволяють створювати навколо учнів нове навчальне середовище, яке дозволяє враховувати можливості та індивідуальні особливості кожного учасника навчального процесу.

Бібліографія

1. Костина, И. Н. Педагогические блоги // Использование интернет-технологий в современном образовательном процессе. Часть III. Инструменты сетевого, 2010. — 72 с.
2. Нигай Л. С. Использование ИКТ для формирования коммуникативной компетентности на уроках английского языка [Текст] / Л. С. Нигай // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – М.:Буки-Веди, 2013. – С. 117-119.
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов/ Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

ДО ПИТАННЯ ІМПЛІЦИТНОСТІ

Розглядаючи будь-який текст як комунікативну одиницю, слід зазначити, що його повідомлення, окрім вербально вираженої інформації, характеризується наявністю прихованого невидимого плану, який і є імпліцитністю. Під імпліцитністю розуміють ту інформацію, яку автор повідомлення має на увазі, виражає опосередковано. Вона є прихованою, проте сприймається реципієнтом повідомлення [4, с. 241].

Існує безліч авторських визначень та пояснень імпліцитності, проте ми, узагальнюючи думки компетентних науковців, імпліцитністю вважаємо наявність у тексті (або його навмисне створення) іншого, прихованого, концептуально-підтекстового сенсу повідомлення [3, с. 146]. Ми схильні інтерпретувати імпліцитність як семантичний результат дії структурно-семантичного явища імплікативності на текст в цілому. Адже мова та мовні універсалиї відображають загальні результати перцепції людиною навколишнього світу. Мову порівнюють із дзеркалом, що відображає світ. При цьому у рефлексії світу та у мові знаходять яскраве відображення і уява, і фантазія, і, звичайно, емоції та оцінки, власне які мовець і передає імпліцитно. Необхідність такої передачі пояснюється тим, що мовні одиниці не можуть бути настільки експліцитними, щоб забезпечити передачу всього спектру інформації, необхідної для прагматичної інтерпретації [2, с. 115]. Саме тому імпліцитність вважають невід'ємною частиною мовного акту комунікації.

Серед ознак імпліцитності найважливішими, на думку більшості науковців, є вторинність та когнітивність. Крім того виділяють також і необлігаторність її виявлення, під якою варто розуміти необов'язкову експлікацію у процесі кодування/декодування повідомлення комунікантами. Втрата чи надлишок інформації у мовленнєвій інтеракції детерміновані, на думку багатьох мовознавців, двома основними чинниками: з одного боку, латентний зміст, закодований автором, не доходить до реципієнта або сприймається ним не повною мірою; з іншого – новий зміст може бути зрозумілим із повідомлення, не будучи при цьому закладеним кодувальником.

Саме остання зазначена особливість імпліцитності і робить її, на нашу думку, надзвичайно потужним механізмом впливу, який успішно

використовують політики, PR-менеджери, та рекламні агенти. Оскільки імплікація є засобом уникнення прямого впливу на адресата, шляхом відкритого висловлення своїх інтенцій, відповідно вона не підлягає прямому оцінюванню та не викликає заперечень. Декодована реципієнтом інформація в процесі комунікації сприймається ним як власні висновки чи думки. Саме тому ми схильні вважати імпліцитну інформацію надзвичайно важливим маніпулятивним засобом.

З іншого боку, деякі російські дослідники вважають, що оскільки для виділення імпліцитної інформації потрібні певні додаткові зусилля слухача, які можуть бути більшою чи меншою мірою успішними, вона розуміється не зі стовідсотковою надійністю – тобто відбувається втрата повідомлюваного.

Для успішного акту декодування імпліцитної інформації необхідна наявність певних фонових знань, спільних для мовця і реципієнта. Очевидним є факт, що непряма комунікація великою мірою залежить від реципієнта(інтерпретатора). Саме він формує кінцевий смисл, оскільки ним прочитуються всі смисли, а не тільки ті, які свідомо хотів передати мовець.

Більшість дослідників вбачають в окремих елементах текстової структури здатність опосередковано виражати інформацію, яку будемо кваліфікувати як імпліцитну. Репрезентантом смислів, закодованих у художньому цілому, можуть виступати певні сигнали, одиниці, що характеризуються значним ступенем інформативності – концепти, функціональне навантаження яких у тексті є незаперечним. Погоджуючись з думкою більшості дослідників цього питання (М. Голянич, С. Єрмоленко, А. Мойсієнко, Л. Ставицька, Р. Стефурак), ми вважаємо, що визначальну роль у процесі декодування прихованого відіграють одиниці лексичного рівня. Проте вбачаємо недопустимим зупинятись лише на лексичних засобах, оскільки у цьому випадку аналіз імпліцитної репрезентації відбувається безвідносно до кодувальника повідомлення і його декодувальника. Тому тут ми підтримуємо погляд Ю. Жданова, який підкреслює визначальну роль антропоцентра. Мовознавець вважає, що уміння виявити підтекст, зіставивши інтуїтивно схоплену концепцію тексту, яка задає його смислову цілісність, і ту інформаційну конфігурацію, яку утворюють формальні елементи тексту, що задають його зв'язність, є визначальним умінням реципієнта [1, с. 120].

Підсумовуючи сказане, варто наголосити, що приховане (імпліцитне) значення є важливою складовою процесу комунікації, оскільки воно охоплює всі мовні рівні і уможливорює людське спілкування. Вербальна комунікація як складний інформативний процес неможлива без імпліцитного значення, яке

відіграє важливу роль в процесі створення та інтерпретації мовних висловлювань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Жданов Ю.Н. О понятии «информационная недостаточность текста» [Текст] / Ю.Н. Жданов // Теоретическая и прикладная лингвистика. – Вып. 1. Проблемы философии языка и сопоставительной лингвистики. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 1999. – С. 117–129.
2. Кудинова И.А. Реализация потенциала имплицитности в рекламном дискурсе/ И. А. Кудинова// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2010. – № 1 (5): в 2-х ч. Ч. II. – С. 115–117.
3. Молчанова Г.Г. Английский как неродной: текст, стиль, культура, коммуникация / Г. Г. Молчанова. – М.: ОЛМА МедиаГрупп, 2007. – 381 с.
4. Розенталь Д.Э. Справочник-словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.

Кіцула Крістіна

(м. Вінниця)

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ В УСНОМУ МОВЛЕННІ НА СЕРЕДНЬОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ СИТУАТИВНОГО ПІДХОДУ

Актуальність проблеми. Враховуючи стрімкі євроінтеграційні процеси, що відбуваються в Україні протягом останніх років, особливу увагу серед ряду важливих здобутків сучасного громадянина є володіння іноземною мовою як засобом міжнаціонального спілкування. В контексті соціального замовлення програма з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів безперервно набуває змін, які на даний час проголошують формування комунікативної компетенції учнів основною метою навчання іноземної мови, зокрема англійської як інтернаціональної.

Основною метою нашого дослідження було теоретичне обґрунтування особливостей формування комунікативної компетенції із застосуванням ситуативного підходу та виявлення результатів практичного застосування даного методу на уроках з англійської мови на середньому ступені навчання.

Формування компетенції в усному мовленні відбувається в умовах процесу спілкування. Дослідженням акту спілкування займалися професіонали різних сфер. Феномени породження та сприймання мовлення

вивчалися такими вченими-психолінгвістами, психофізіологами та психологами як Л. Виготський, А. Лурія, О. Леонтьєв, І. Зимня. Зокрема проблеми ситуативності мовлення розглядали В. Скалкін, Г. Рубінштейн, Ю. Пассов, А. Хорнбі, Д. Берн [3].

Метод ситуативного навчання передбачає використання на уроках іноземної мови ситуацій з повсякденного життя, що дає можливість якомога ефективніше змодельовати цілісну картину реального спілкування в об'єктивній діяльності [2]. Внаслідок грамотного використання принципів ситуативного підходу, комунікація учнів є вмотивованою, емоційно забарвленою та насиченою не лише формальними елементами акту машинальної передачі даних, але й невербальними ознаками спілкування.

Аналіз підручників з англійської мови для загальноосвітніх шкіл дає підстави зробити висновок, що переважання вправ на оволодіння мовними конструкціями у відриві від комунікативної ситуації стає значною перепорою у формуванні компетенції в усному мовленні [1]. Тому головним завданням вчителя іноземної мови, насамперед, повинно стати вироблення творчого підходу до планування власних уроків, у структурі яких вчитель займає місце консультанта, що організовує хід подій на уроці та допомагає учневі самостійно знайти шлях до розв'язання комунікативної задачі [4]. Тобто суб'єктом комунікативної ситуації є учень, який має змогу відчувати себе у ролі будь-якого персонажу чи стати учасником тих чи інших подій, що сприяє підвищенню зацікавленості учнів у процесі вдосконалення комунікативних навичок [5].

Висновок. Формування компетенції в усному мовленні є надзвичайно важливим аспектом у структурі навчання іноземної мови. Серед методів оволодіння учнями іншомовного матеріалу особливе місце займає ситуативний підхід, в основі якого лежить поняття комунікативної ситуації. Врахування вчителем усіх необхідних умов створення навчального середовища в контексті ситуативного навчання неодмінно призведе до підвищення рівня успішності учнів та кращому засвоєнню ними іншомовного матеріалу.

Література:

1. Дмитрів О. В. Використання методу ситуативного навчання на уроках англійської мови у загальноосвітніх школах. / О. В. Дмитрів // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне, 2006. – С. 64-66.

2. Мороз І. Формування комунікативної компетенції учнів / І. Мороз // English language & culture. – 2010. – November (№ 43). – С. 4-6.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / С. Ю. Ніколаєва. – К: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Яковлева Т. И. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка / Т. И. Яковлева // Methods of Teaching. – 2010. – № 3. – С. 4-5.
5. Patterson C. H. Foundations for a theory of instruction and educational psychology / C. H. Patterson. – Harper & Row. – 1977. – 346 p.

Кучерява Марія
(м. Вінниця)

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ З НУМЕРАЛЬНИМ КОМПОНЕНТОМ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Фразеологізми акумулюють історичну, соціальну, інтелектуальну та емоційну інформацію конкретного національного характеру та передають народний досвід, оснований на багатовікових спостереженнях, що призводить до своєрідності їх форм в різних мовах і переважання використання одних мовних засобів виразності при менш частому застосуванні інших.

Фразеологічні словосполучення мають ряд диференційних ознак, які можуть бути провідними для побудови типологічної класифікації фразеологічного фонду, тому серед вчених немає одностайної думки щодо їхньої систематизації.

Проблеми чіткої типізації фразеологічних словосполучень, виявлення закономірностей їх виникнення в мові та причин припинення використання а також способи їх взаємодії з іншими виражальними засобами мови до сьогодні є актуальними для фразеології.

В англійській мові особливе місце посідають фразеологізми з нумеральним компонентом, яким притаманні специфічні семантичні, синтаксичні та структурні особливості, зокрема, мовна усталеність, окремооформленість та семантична цілісність.

Дослідження категорії кількості допомагає вивчити основні закономірності відображення кількісних відношень, зрозуміти природу та

принципи організації мовного поля кількості, визначити лінгвістичні параметри квантитативних слів та умови їх функціонування. Як культурний концепт число проектує та відображає особливості мислення різних етносів на певній стадії його розвитку. Концепт «число» є величезним фрагментом картини світу, закодованим засобом мови.

Основний лексико-семантичний клас слів із семантикою «число» утворює числівник. Проте число в англійській мові часто може виражатися й іншими лексичними засобами: іменниками, прикметниками, дієсловами, займенниками, прислівниками, неозначеним артиклем, які можуть виступати складовими фразеологічних словосполучень з нумеральним компонентом.

Найбільш поширеною в англійській мові залишається група фразеологічних словосполучень, співвіднесених з поняттям «неповної сили кількості», а саме «нумеративів» та «вимірювачів». Клас «нумеративів» представлений перш за все у вигляді числівників; менш широко представлені слова *dozen*, *score* тощо, а також слова, що реалізують значення одиничності та подвійності: *single*, *alone*, *both*, а *pair*. Семоклас «вимірювачів» представлений цілим рядом іменників, що позначають одиниці вимірювання маси, часу, протяжності, а також грошові одиниці [2: 51].

Значний інтерес для вивчення представляють фразеологізми, співвіднесені з поняттям «нульової кількості» або «порожньої множини» у вигляді таких компонентів, як *nothing*, *none*, *naught* (*nought*), *cipher* (в значенні «нуль»), а також *nobody* (*no one*), *never*. Поняття нульової кількості може бути виражене також й імпліцитно [1: 64].

Коло числівників у складі фразеологічних словосполучень в англійській мові є набагато ширшим, ніж в українській. Якщо в українських фразеологізмах зустрічаються переважно числа першого десятку, то в англійських використовуються також числа *sixty*, *ninety*, *fifty*, *twelve* і т. д.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 2-е изд. перераб. / А. В. Кунин. – М.: Высш. шк., 1996. – 336 с.
2. Швачко С. А. Языковые средства выражения количества в современном английском, русском, украинском языках. / С. А. Швачко. – К.: Вища школа, 1981. – 144 с.

РЕКЛАМНИЙ ДИСКУРС ЯК СЕРЕДОВИЩЕ МАНІПУЛЯТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Реклама є складним багатоаспектним феноменом, який привертає увагу не лише маркетологів, які створюють її, а й фахівців у галузі психології, культурології, етики, естетики та, звичайно, лінгвістики. Сучасна реклама давно вийшла за межі стимулювання попиту на товари та послуги – вона наділена здатністю формувати потреби людини, цінності, стереотипи та здійснювати управління суспільними процесами. Реклама виступає потужним каналом символічного обміну між різними політичними суб'єктами, агентами суспільного впливу та соціальними акторами. Реклама поступово формується у самостійний соціальний інститут і бере на себе роль агента соціалізації поряд з такими традиційними інститутами соціалізації як сім'я та школа. Вона здійснює адаптацію особистості до суспільних умов через регуляцію зразків поведінки. В рамках своєї дії реклама створює культурні форми, іміджі, установки, оцінні судження, що набувають масового характеру, ціннісні компоненти – все це і становить собою специфічні механізми соціалізації. Для людини інформаційного суспільства, незалежно від віку та виду діяльності, реклама стає своєрідним ціннісно-смісловим зразком, світом ідей, орієнтирів та прагнень. Тож суть проблемної ситуації у вивченні реклами як засобу соціалізації полягає в тому, що реклама виступає потужним важелем подальшого формування світогляду та життєвих стратегій особистості, а також стереотипізації її свідомості. Реклама впливає не лише на поведінку, але й на цінності і норми поведінки у суспільстві.

Метою даної статті є дослідження рекламного дискурсу як середовища маніпулятивної комунікації, визначення його потенціального впливу.

Феномен реклами як інструмента впливу вивчали І.Велика, І.Гусейнова, Н. Кохтев, Т. Лившиц, О.Медведева, Б.Разумовський, Д. Розенталь, К.Цимбал; проблемою дискурсу займалися Е.Бенвеніст, А.Белова, В.Карасик, І.Шевченко; структуру та особливості рекламного слогана опрацьовували Л.Дядечко, Н.Коваленко, І.Морозова, К.Шидо; гендерні аспекти рекламного дискурсу досліджували І.Грошев, М.Маркіна, М.Хекало, Л.Хмелик.

За Б. Разумовським «реклама – вид інформаційної діяльності, певна соціальна інформація, що діє на споживача з метою створення і задоволення

вже створених потреб» [2, с.9]. В такому разі реклама постає як тип інформації, який можливо передати як вербальним, так і невербальним шляхом, що уможливило її лінгвістичний аналіз.

З іншого боку, рекламу можна визначити як вид комунікації, адже реклама це справді процес спілкування між автором реклами (адресантом) та реципієнтом (адресатом). Таким чином реклама – це передача інформації адресату і його реакція на неї. На сучасному етапі реклама розглядається як різновид дискурсу. І.Шевченко визначає дискурс як «інтегральний феномен, мисленнєво-комунікативну діяльність, що постає як сукупність процесу і результату та включає екстралінгвістичний та лінгвістичний аспекти» [3, с. 27].

У підході до дискурсу як до прагматизованої форми тексту, який закладений у концепції теорії дискурсу, Е. Бенвеніст розуміє під дискурсом «мовленнєве утворення висловлювання, в якому послідовно виділяються сам акт здійснення мовлення, ситуації, в яких він реалізується, засоби його здійснення» [1, с. 312-314]. Таким чином, будь-який акт висловлювання є експліцитно або імпліцитно зверненням до кого-небудь, тобто наявність співбесідника є необхідною.

Рекламний дискурс як один із різновидів дискурсу потребує визначення. Дослідження теорії дискурсу Е.Бенвеніста дало нам змогу дати інтегроване визначення рекламного дискурсу. Рекламний дискурс – це виражений за допомогою засобів масової інформації зв'язний, вербально-невербальний, усний або письмовий текст у сукупності з прагматичними, соціальними, культурними, психологічними та іншими факторами.

Рекламний дискурс має свої особливості: опосередкований характер та діалогічну природу (просторово-часова відстань та діалог між відправником та адресатом). Він характеризується емоційністю, оцінкою, драматизацією, інформативністю та сугестивністю. Всі ці маркери разом з особливою мовою допомагають досягти прагматичної мети рекламного дискурсу.

Основним поняттям, про яке слід згадати, досліджуючи рекламний дискурс, є рекламний текст. Рекламний текст (РТ) виступає продуктом рекламної діяльності, він несе у собі всю ту інформацію, що сприймається реципієнтом реклами, причому це не тільки експліцитна інформація про безпосередній продукт або продукти рекламування, але й імпліцитна інформація про суспільні відносини того чи іншого соціуму. РТ включає в себе всі вербальні і невербальні засоби, що виражають необхідну інформацію і доносять її до реципієнта, а також обумовлюють реакцію на неї.

За допомогою РТ відбувається формування масової свідомості, тобто відбувається вплив на аудиторію, формуються ідеали, установки, знання, переконання, які є вигідними для адресанта, але не завжди вигідними для адресата.

Звертаючи увагу на змістове наповнення РТ, необхідно відмітити, що реклама включає в себе і об'єднує в єдине ціле наше сприйняття дійсності і той продукт, що ми отримуємо завдяки вираженню нашого світосприйняття. Автор РТ передає групі реципієнтів свої ідеї, думки, концепції, образи, створюючи таким чином закінчену єдність, яка презентує певний продукт рекламування. Отже, успішність або неуспішність, ефективність або неефективність реклами залежить від того, наскільки вірно і влучно підібрано рекламні образи.

Таким чином, реклама не тільки намагається просувати окремі товари і послуги, не тільки керує інтересами, смаками і поведінкою людей у певному суспільстві, а й створює ієрархію цінностей у суспільстві, надає приклад того, яким чином воно має існувати, за якими законами. Ці закони створюються рекламодавцями так, що вони буквально вбиваються у людську свідомість, люди починають вірити у пропоновану їм інформацію, намагаючись відповідати створеним суспільним нормам за всяку ціну.

Для дослідження РТ особливий інтерес становить така константа рекламного повідомлення як рекламний слоган. Слоган – це одна або декілька коротких емоційно заряджених фраз, які часто використовуються фірмою для створення позитивного відношення у реципієнта до предмета реклами і також для забезпечення впізнавання товару.

Основні вимоги, які висувуються до мови рекламного тексту – максимальна кількість інформації при мінімальному обсязі тексту, а слоган – найбільш експресивний його елемент. Інколи весь рекламний текст складається лише зі слогана, а отже, семантична насиченість і мала форма дозволяють порівняти слоган з літературою малих форм – прислів'ями, приказками, афоризмами, які легко запам'ятовуються і часто цитуються в усно-розмовній комунікації.

Таким чином, досліджуючи рекламний дискурс як середовище маніпулятивної комунікації, ми визначили, що реклама це, перш за все, вид інформаційної діяльності, певна соціальна інформація, що діє на споживача з метою створення і задоволення вже створених потреб, це передача інформації адресату і його реакція на неї.

Реклама проникає в усі сфери суспільства, тому у ній задіяні різні фактори – соціальні, політичні, вікові, в тому числі й гендерні. Не дарма

рекламний дискурс вважають однією з найагресивніших гендерних технологій. Він відображає різноманітні гендерні стереотипи, що зафіксовані в суспільстві та культурі у всіх їхніх проявах, і підсилює їх, помітно впливаючи на аудиторію. Всі цінності та уявлення щодо ролі жінки й чоловіка в суспільстві та стереотипів, пов'язаних з ними, регулюються на глибокому ментальному рівні соціальної свідомості. Тому потенціал рекламного дискурсу в продукуванні гендерних стереотипів та пропаганді певних образів чоловіка та жінки є надзвичайно потужним і заслуговує на всебічне дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика: пер. с фр. / Э.Бенвенист. Под ред. и со вступ. ст.Ю.С. Степанова. – М.: Прогресс, 1974 – 480 с.
2. Разумовский Б.С. Реклама как вид социальной информации: автореф. дис.... канд. філол. наук. / Разумовский Борис Сергеевич – Минск, 1992. – 25 с.
3. Шевченко І.С. Дискурс як мисленнєво-комунікативна діяльність // Шевченко І.С. (ред.). Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. – Х.: Константа, 2005. – С. 21-28.

Лиса Анна

(м. Вінниця)

НАЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА ВИРАЖЕННЯ КАРТИНИ СВІТУ В МОВІ

Процес розвитку мовознавства становить послідовну зміну концепцій і методів його дослідження. Кожний етап, кожний напрям у мовознавстві залишав неповторний слід в історії науки, що дало можливість, зрештою, виробити комплексний підхід до питання про сутність мови, про складність мови як явища.

Це виявляється, зокрема, у зверненні до дослідження феномену, який дістав назву «мовна картина світу». Аналіз мови крізь призму мовної картини світу дозволяє поєднати відношення мови та її взаємодії з іншими мовами, мови і її зв'язку з різними етапами свого власного розвитку, мови і людини, мови і її внутрішньої структури, мови і суспільства в системі «людина-світ-мова» [2, с. 36].

Поняття картини світу бере початок від ідей В. фон Гумбольдта про внутрішню форму мови, з одного боку, і від ідей американської етнолінгвістики, зокрема гіпотези лінгвістичної відносності Сепіра – Уорфа, – з іншого.

Мовна картина світу – це спосіб відбиття реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, що притаманні певному мовному колективу; інтерпретація навколишнього світу згідно національних концептуально-структурних засад, відповідність між структурами мови та культури можуть яскраво проявлятися в концептах як відображенні менталітету народу та його мовної картини світу [3, с. 5].

Кожна мова по-своєму членує світ, тобто має свій спосіб його концептуалізації. За такої умови, кожна мова має особливу картину світу, і мовна особистість зобов'язана організувати зміст висловлювання у відповідності з цією картиною і в цьому проявляється специфічно людське сприйняття світу, зафіксоване в мові.

Мова виступає не просто формою, що виражає зміст картини світу, вона безпосередньо й активно формує картину світу, надає їй певний сенс, служить умовою інтерпретації. Водночас характер і функції мови проявляються специфічно в різних картинах світу.

Загалом мовна картина світу є антропоцентричною, оскільки вихідною точкою є людина, що пізнає незалежний від неї світ і створює мовні засоби фіксації та передачі знань про нього іншим; за функціонуванням — динамічною мінливою системою як у просторі та в часі, так і в текстах; у суспільстві — соціальною та етнонаціональною системою [5, с. 151].

Як правило, специфіку національної мовної картини світу показують на прикладі системи і функціонування лексичних одиниць, характеристики їхньої внутрішньої форми, в якій засвідчено детермінізм лексичної номінації, на прикладі семантичних і словотвірних дериватів, а також на прикладі фразеології [1, с. 97].

Досить яскраво специфічні властивості мови, а отже, і мовна картина світу виявляються в синонімії. Ще яскравіше національні асоціації і, відповідно, національно-мовні картини світу виявляються у словах-символах. Велике значення для виявлення мовної картини світу має зіставлення внутрішньої форми слів-відповідників, тобто способу мотивації слова. Яскравим матеріалом, що засвідчує своєрідність мовних картин світу, є безеквівалентна лексика, зокрема той її пласт, який прийнято називати словами-реаліями (назви на означення національно-культурних понять).

Переважно національно маркованою є фразеологія мови. Для дослідження мовних картин світу ефективним є аналіз національно-специфічних фразем і специфіки мотивації (внутрішньої форми) фразеологізмів.

Широко відомо, що у фразеології зберігається система цінностей, суспільна мораль, відношення до світу, до людей, до інших народів, тобто у фразеології відображається менталітет як сукупність стереотипів, що закріплюються у мові і є одним із складників, що формують мовну картину світу [4, с. 52].

Прислів'я, приказки найбільш наглядно демонструють спосіб життя, географічне положення, історію народу, традиції тої чи іншої суспільності, яка об'єднана однією культурою. Вказуючи на такі факти та явища, прислів'я та приказки допомагають краще осмислити та зрозуміти особливості мовної картини світу і національного менталітету, чим ми і будемо займатися у подальшому дослідженні німецьких прислів'їв та приказок.

Список використаної літератури:

1. Єрмоленко С. Я. Мінлива стійкість мовної картини світу / С. Я. Єрмоленко // Мовознавство. – 2009. – № 3-4. – С. 94-103.
2. Лисиченко Л. А. Структура мовної картини світу / Л. А. Лисиченко // Мовознавство. – 2004. – № 4-5. – С. 36-41.
3. Огуй О. Д. Мовна та концептуальна картини світу / О. Д. Огуй // Іноземна філологія. – Л., 2012. – Вип. 117. – С. 3-35.
4. Пасечник С. Є. Поняття «менталітет» у контексті лінгвокультурології / С. Є. Пасечник // Новітня філологія. – 2006. – № 4. – С. 51-57.
5. Сімонок В. П. Мовна і концептуальна картина світу / В. П. Сімонок // Семантика мови і тексту: Матеріали IX міжнар. наук.-практ. конф., 26-28 вересня 2006 р. – Івано-Франківськ, 2006. – С. 281.

*Лозан Світлана
(м. Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В РОМАНІ МАРКА ТВЕНА «ПРИГОДИ ТОМА СОЙЄРА»

Дитина і дитинство – одна з провідних та ключових тем у літературі. В певному сенсі ця тема універсальна, не обмежена рамками національної літератури або конкретного часового періоду. Зображення світу дитинства,

його внутрішнього світу в творах Марка Твена все більше привертає увагу західних і вітчизняних літературознавців: З. Лібман, А. Ромм, М. Боброва, М. Мендельсон, F. Bacon, L. Pelham, F. S. Fisher, M. Reimann, P. Lindsay, P. Reuben.

Але увага літературознавців звертається на дослідження біографії письменника та визначення проблематики його творів. Меншою мірою проаналізовані художні засоби у створенні образів героїв-дітей.

Зливаючись зі своїм героєм, письменник дивиться на світ його очима. Від цього залежить і відповідна манера автора. Чергування подій в романі – це послідовна зміна життєвих вражень Тома. Нерідко вони постають перед читачем у відбитому вигляді, такими, якими їх бачить герой.

Одним із художніх засобів, який розкриває сутність героя, є його мова, з її діалектизмами, незграбними зворотами та наївною безпосередністю. У структурі дитячих діалогів є невимушеність, з якою розмова героїв перекидається з одного предмета на інший: *"Do you love rats?" / "No! I hate them!" / "No, I don't care for rats much, anyway. What I like is chewing-gum"* («Любиш ти щурів ? .. Ні, щурів я взагалі не дуже люблю. А ось що я люблю - так це жувати гумку ...») або *"Was you ever at a circus?" said Tom. "Becky, was you ever engaged?"* («Чи була ти коли-небудь у цирку?...» «Послухай-но, Беккі, чи була ти коли-небудь заручена?»).

Європейському читачеві можуть здатися незвичними деякі елементи гумору, що ними рясніють «Пригоди Тома Соєра», це стосується, головним чином, специфічних, усталених прийомів американської фольклорної сміхової традиції, а саме – незвичайних комічних невідповідностей і загальної системи метафор. Але головні риси гумору Марка Твена у романі зрозумілі у всьому світі: активний гуманізм, романтична піднесеність при збереженні реалістичної манери оповіді. І врешті, емоційно-експресивна насиченість, що дозволяє з допомогою особливих лінгво-стилістичних засобів розкрити нетотожність сприйняття історичної дійсності дитиною і дорослими – представниками окремих класів чи певних соціальних груп.

Сам стиль твору, так само як і його мова, дає уявлення про внутрішню свободу персонажів, природність дитячого світосприйняття.

Знаряддя, за допомогою якого письменник досягає комічного ефекту, є мова дійових осіб. Наприклад, розмова про діаманти і королів: *«Hain't you ever seen one, Huck?" / "Not as I remember". "Oh, kings have slathers of them". "Well, I don' know no kings, Tom". "I reckon you don't. But if you was to go to Europe you'd see a raft of 'em hopping around". "Do they hop?" / "Hop?—your granny! No!" / "Well, what did you say they did, for?" / "Shucks, I only meant*

you'd SEE 'em—not hopping, of course—what do they want to hop for?—but I mean you'd just see 'em—scattered around, you know, in a kind of a general way». («Ти хіба ніколи не бачив діамантів, Гек?») / «Наскільки я пам'ятаю, ні». «Але у королів цілі гори діамантів». «Так я ж не знайомий з королями». «Де ж тобі! От якби ти опинився в Європі, ти побачив би цілу купу королів. Там вони так і кишать, так і стрибають ...» / «Стрибають?» «Ах ти дивак! Ну навіщо ж їм стрибати?» «Але ж ти сам сказав: вони стрибають». «Дурниці! Я тільки хотів сказати, що в Європі їх скільки завгодно. І звичайно, вони не стрибають, навіщо б їм стрибати? Подивився б ти на них, там їх безліч»).

Гумористичне забарвлення цього діалогу створюється саме завдяки незвичайним словосполученнями, які абсолютно неможливі й немислимі для дорослої людини. Наївний вираз Тома досить типовий в словнику дитини.

Просте життя з його буденними переживаннями, пересічними подіями, звичайною мовою в інтерпретації Марка Твена стали невичерпним джерелом поезії.

Будівельним матеріалом Марку Твену служить і неправильна, з жаргонними словами дитяча мова. Наприклад, мова Тома и Джима: "Can't, Mars Tom. Ole missis, she tole me I got to go an' git dis water an' not stop foolin' roun' wid anybody. She say she spec' Mars Tom gwine to ax me to whitewash, an' so she tole me go 'long an' 'tend to my own business—she 'lowed SHE'D 'tend to de whitewashin". "Oh, never you mind what she said, Jim. That's the way she always talks. Gimme the bucket—I won't be gone only a a minute. SHE won't ever know". («Не можна, масса Томе! Стара пані веліла, щоб я йшов собі по воду і ні з ким не зупинявся й не розмовляв. Вона каже: «Я вже знаю, що масса Том попросить тебе білити паркан, то ти його не слухай, а йди за своїм ділом». Вона каже: «Я сама, каже, стежитиму, як він фарбуватиме». «То дурниці! Ти не звертай уваги на те, що вона каже, Джіме! Вона завжди так каже. Давай сюди цеберку, я миттю повернуся. Вона й не знатиме»).

Всі мовні явища в зображенні Марка Твена несподівано набувають справжньої чарівності. Дивлячись на світ очима Тома, читач разом з героєм роману відкриває його заново, виявляючи в ньому якийсь живий і несподівано яскравий зміст. І цьому не в останню чергу сприяє мова твору, яскраві діалоги, сповнені наївності дитячого сприйняття життя, безпосередності, гумору у відповідності до життєвих уявлень дорослих людей. Марк Твен водночас стверджує красу і поезію життя як щось безперечне і об'єктивно існуюче.

Всією логікою роману, всією системою художніх образів письменник підводить читача до думки, що життя може бути чудовим, захоплюючим, що дива приховані в звичайних почуттях і стосунках людей.

Лукашенко Яна
(м. Вінниця)

ВІДЗЕРКАЛЕННЯ ЄВРЕЙСЬКОЇ ТЕМАТИКИ В ОПОВІДАННЯХ ФІЛІПА РОТА

Усвідомлення важливості національної приналежності і пошуків ідентичності як дослідницька тема приходить у вітчизняну американістику тільки в 2000-х рр.

Дослідженням даного питання в літературознавстві займалося багато провідних закордонних і вітчизняних вчених: Аверенцев С. С., Андрєєв Л. Г., Давидова Т. Т., Засурський Я. М., Кіреєва Н., Лотман Ю. М., Пронін В. О., Толкачев С. П., Черняк М. О., Староверова Є. В.

Дефініція єврейської американської літератури, до якої належить творчість досліджуваного нами автора Ф. Рота, – це література англійською мовою або ідиш, створена євреєм за походженням, яка торкається єврейських тем, які можуть бути визначені як теми пошуків єврейської ідентичності [2. с. 218].

В якості головних тем єврейсько - американської літератури третього покоління слід назвати наступні:

1. Голокост.
2. Ставлення до ортодоксального іудаїзму.
3. Національна та етнічна ідентичність.
4. Антисемітизм [1. с. 242].

Нижче ми розглянемо як окремі теми, що функціонують в єврейсько - американській літературі третього покоління, так і специфіку їх зображення у творчості Ф. Рота.

Зважаючи на всі думки читачів і критиків щодо трактування Ротом єврейської теми, більшість дослідників сходяться в ряді специфічних рис. Тлумачення письменником іудаїзму та єврейської культури в цілому змінилося в ході його творчої еволюції. Якщо на початку, як пише Дж. Стейнберг, Ф. Рот намагається продемонструвати, що його герой-єврей здатний адаптуватися, що він такий, як «всі» (everyman), то поступово в його

творах поглиблюється усвідомлення етнічної самоідентичності, проблематизується позиція єврея в суспільстві, його «інша» філософія життя.

Реалізація іудейської тематики у творах Рота майже ніколи не пов'язана з релігією як такою, з ритуальною стороною іудаїзму: це завжди культурне і особистісне бачення єврейської теми, очищене як від ортодоксальної догматики, так і від масових кліше про єврейський «тип» («jewishtype»).

Єврейська тематика в творчості Ф. Рота знаходить цілий ряд специфічних рис. Наведемо окремі аспекти розбору оповідання Ф. Рота «Defender of Faith», здійсненого американським літературознавцем Дж. Стейнбергом. Саме в цьому творі стають очевидними як традиційні, так і новаторські риси Ф. Рота у трактуванні єврейської тематики.

Дж. Стейнберг послідовно відстежує, яким чином письменник описує ортодоксальні іудаїстичні ідеї в контексті кінця ХХ століття. На перший погляд, трактування оповідання «Захисник віри» не обов'язково передбачає релігійний підтекст, проте він присутній у творі [1. с. 144].

Шелдон Гроссбарт, молодий призовник, намагається вибудувати відносини з сержантом, Нейтаном Марксом, сподіваючись на їх єврейське походження. Маркс ж у свою чергу не довіряє Гроссбарту, однак він одночасно відчуває тонкий зв'язок зі своїм єврейським корінням. В жодного з них, здається, немає особливого релігійного зв'язку з ортодоксальним іудаїзмом, їхній зв'язок з ритуалами дуже поверховий (вживання кошерної їжі, походи до синагоги та ін.) Швидше, їх релігійно- етнічна ідентичність – лише спосіб відокремити себе від маси інших солдатів [1. с. 145].

І той факт, що сюжет «Захисника віри» зосереджений і хронологічно, і символічно на історії Пасхи відкриває читачеві шлях до релігійного підтексту розповіді. Історично Пасха – це час звільнення євреїв від поневолення.

«Haggadah», текст, пов'язаний с Пасхою, містить різні історії від midrash – це колекція раввинських тлумачень біблійних історій – від недостовірних оповідань про рабина до обговорення числа епідемій, насланих на єгиптян, що використовують хитромудру арифметику, щоб довести велич Бога. Один з найвідоміших і найбільш проаналізованих таких мидрашів у «Haggadah» – це історія чотирьох синів. У цій короткій притчі у кожного з чотирьох синів є своє власне ставлення до іудаїзму. Герої постають як мудрий син, злий син, простий син, і той, хто не може навіть поставити питання. Чотири персонажа алегорично репрезентують чотири способи розуміння євреями найскладніших аспектів своєї національної історії та культури [1. с. 146].

Аналогічно тому, як в даному мідраші чотири сини дають свої тлумачення, в оповіданні чотири солдати – єврейські юнаки (Гроссбарт, Маркс, Фішбейн, Халперн) – відчують власну віру під час Великодня.

Ф. Рот використовує мідраш Пасхи, щоб дослідити питання іудейської віри. У кожного з чотирьох героїв є риси подібності з одним з чотирьох синів притчі.

Розгляд тематики даного оповідання дозволяє зрозуміти, що осмислення етнічної ідентичності розкривається в сучасній американській літературі не в простих формах, а у формі складного мультикультурного реінтерпретування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бессараб, І.В. Постолюва // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2011. – №936: сер.: філологія. Вип.61. – С. 242-249.
2. Карасик О.Б. К вопросу о мультикультурализме в современной литературе США // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – №4. – С. 218-221.

Ляхович Дмитро
(м. Вінниця)

ГОВОРІННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Говоріння – це надзвичайно складне явище. По-перше, воно виконує в житті людини функцію засобу спілкування. Розуміння того, як це відбувається, перш за все необхідне вчителю для успішного викладання. По-друге, говоріння – це один з видів людської діяльності. По-третє, важливо пам'ятати, що в результаті говоріння виникає його продукт - висловлювання. І як діяльність (процес), і як продукт говоріння володіє певними ознаками, які є орієнтиром в навчанні, так як підказують, які умови треба створити для розвитку говоріння, а також є критеріями оцінки результатів навчання [1].

Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній і в монологічній формах. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь – яка інша діяльність, так і говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання [4].

Процеси породження і сприймання мовлення вивчалися такими вченими – психолінгвістами, психофізіологами, психологами як Л.С.Виготський, А.Р.Лурія, О.О.Леонтьєв, Т.В.Рябова, І.О.Зимня та інші [2].

Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і відповідно – комунікативний намір того, хто говорить. Саме це визначає роль мовця як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання. На цьому рівні мовець уже знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлювання, який поки що не має свого мовного втілення. Далі здійснюється оформлення задуму шляхом відбору мовних засобів – граматичних структур, слів, який реалізується спочатку у внутрішньому мовленні, де створюється потенціальна мовленнєва схема висловлювання. Далі має місце включення голосового апарату, і сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтонування втілюється у зовнішньому (озвученому) мовленні.

Спілкуючись рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії знаходяться на рівні свідомої провідної діяльності. Окремі операції процесу породження мовленнєвого висловлювання непомітні, оскільки всі вони повністю автоматизовані і здійснюються миттєво. Тому умовою здійснення діяльності говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів, або мовленнєвих навичок: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних). Вказані навички в сукупності складають операційний рівень говоріння як уміння, яке має свої власні якості: цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість [3].

Говоріння - це один з видів діяльності, тому воно володіє багатьма ознаками діяльності взагалі; але говоріння є мовною діяльністю, отже, у нього є і специфічні ознаки [5].

Мотивованість. Говоріння завжди мотивоване. Учень, як правило, говорить тому, що у нього є для цього певна внутрішня причина, є мотив, який виступає в ролі двигуна діяльності. Тому в методиці навчання іншомовному спілкуванню слід говорити про комунікативну мотивацію. В основі мотивації лежить потреба.

Активність. Говоріння - завжди процес активний, бо в ньому виявляється відношення мовця до дійсності. Внутрішня активність можлива лише завдяки тому, що предмет спілкування є значимим для даної особистості і викликає у неї емоційне ставлення.

Саме активність забезпечує ініціативну мовну поведінку співрозмовника, що так важливо для досягнення мети спілкування.

Цілеспрямованість. Говоріння завжди цілеспрямоване, бо переслідує якусь мету. Таку мету можна назвати комунікативною задачею. За кожною з комунікативних задач стоїть загальна мета говоріння як діяльності.

Зв'язок з діяльністю. Говоріння, як один з видів мовної діяльності, не є самостійним. Мовлення обслуговує всю іншу діяльність людини.

Ситуативність - співвідношення мовних одиниць з основними компонентами процесу спілкування.

Самостійність. Ця якість говоріння як діяльності виявляється в тому, що говоріння, як правило, протікає: без запозичення думок з попередньо прочитаних чи прослуханих джерел; без опору на повні чи часткові записи того, що використовується в мові; без опору на ілюстративне зображення об'єктів висловлювання; без звертання до рідної мови [5].

Зрештою, важливо розуміти за рахунок чого, на основі чого здійснюється діяльність говоріння, бо в наш час актуальність цієї теми обумовлюється тим, що перед вчителем постало завдання – формування комунікативної компетенції учнів.

Література

1. Долинська Л.В. Вікова та педагогічна психологія : Навч. посіб. / Л. В. Долинська, О. В. Скрипченко, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / Леонтьев А.А. — М.: Моск. псих. соц. ин т, 2001. — 447 с.
3. Мельник Є.Ю. Формування граматичних навичок говоріння в навчанні іншомовного спілкування за інтенсивною методикою на початковому етапі середньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (англійська мова)» / Є.Ю. Мельник. — К., 2004. — 154 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник] / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс : [Пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Елена Николаевна Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.

ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У 9 КЛАСІ

В сучасному світі використання інформаційно-комунікативних Інтернет – технологій (ІКТ) у навчанні стає актуальним, оскільки економічний та соціальний розвиток країни поступово робить Інтернет повсякденною реальністю для школярів та вчителів, а інформаційно-комунікаційні технології створюють нове глобальне середовище, в якому майбутньому поколінню належить не лише спілкуватись, а й будувати професійні і особистісні відносини, позиціонувати свої інтереси та презентувати себе. Саме тому останнім часом велике значення надається інформатизації системи освіти. У зв'язку з цим, в навчанні іноземної мови, метою шкільної освіти поряд з розвитком іншомовної комунікативної компетенції є розвиток інформаційної компетенції, що дозволяє учням не лише знаходити необхідний матеріал в мережі Інтернет, а й створювати інформаційні ресурси та обмінюватись ними.

Сучасний розвиток Інтернету характеризується появою й широким розповсюдженням соціальних сервісів і служб (Веб 2.0), що націлені на спілкування між людьми. До таких соціальних сервісів належать: блог, вікі, подкаст, Твіттер, ЮТюб, тощо. З огляду на це на даному етапі технологічного розвитку суспільства Інтернет-спілкування вже розглядається як окремий повноцінний вид людського спілкування. «В цьому контексті рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції учнів буде визначатись не лише вмінням спілкуватись іноземною мовою при особистій присутності учасників спілкування, а й вмінням спілкуватись через усілякі сервіси та служби мережі Інтернет» [1, 3].

На уроках англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати навички і уміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати уміння писемного мовлення школярів; поповнювати словниковий запас; формувати у школярів мотивацію до вивчення англійської мови. Крім того, увага науковців спрямована на вивчення можливостей Інтернет - технологій для розширення кругозору школярів, налагоджування і підтримки контактів зі своїми однолітками в англomовних країнах.

Змістовна основа масової комп'ютеризації пов'язана з тим, що сучасний комп'ютер є ефективним засібом оптимізації умов розумової праці. «Однією з переваг комп'ютера, яка розкривається при використанні його як пристрою для вчення інших, і як помічника у придбанні знань, є його «бездушність». Машина може "доброзичливо" спілкуватися з користувачем і в якісь моменти "підтримувати" його, проте вона ніколи не проявить ознак дратівливості і не дасть відчутти, що їй стало нудно» [2, 56]. У цьому сенсі вживання комп'ютерів є найбільш корисним при індивідуалізації певних аспектів викладання.

Однією з основних вимог, що пред'являються до навчання іноземних мов з використанням Інтернет - ресурсів, є створення взаємодії на уроці, що прийнято називати в методиці інтерактивністю. Навчаючи справжнього мовлення, Інтернет допомагає у формуванні умінь і навичок розмовної мови, а також у вивченні лексики і граматики, забезпечуючи справжню зацікавленість і, отже, ефективність. Інтерактивність не просто створює реальні ситуації з життя, але і змушує учнів адекватно реагувати на них за допомогою іноземної мови.

Великі можливості у підвищенні ефективності процесу викладання іноземних мов відкриваються завдяки використанню мережі Інтернет. «Інтернет використовують як джерело додаткових матеріалів. Однак найповніше можливості Інтернету розкриваються при використанні його у навчальних класах: це можуть бути спеціальні тренувальні вправи для дистанційного навчання мов, електронне листування з іноземцями тощо» [3, 4]. Інтернет дає школярам доступ до інформації. Школярі можуть працювати в комунікативному середовищі в реальному часі або вибирати засоби, які дадуть їм змогу створити і перевірити повідомлення; зайти на форум і поспілкуватися з одним або декількома співбесідниками.

Враховуючи той факт, що навчання іноземної мови, яке відбувається поза мовним середовищем, завжди сприяє зменшенню мотивації до навчання цієї мови, вважаємо, що одним з ефективних засобів підвищення такої мотивації є створення персонального середовища спілкування іноземною мовою через широке використання ІКТ (зокрема мережі Інтернет).

Список використаних джерел

1. Смольяникова И.А. Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» [Электронный ресурс] / И. А. Смольяникова, Ресурсы ИКТ как технологическая составляющая учебной среды для формирования иноязычной компетенции. - Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/II/2/II-2-2196.html> (21.12.12).

2. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных технологий / П.В.Сысоев, М.Н.Евстигнеев.-Ростов на Д: Феникс/ М: Глосса-Пресс/2010. – 182с.
3. Сысоев П.В. Евстигнеев М.Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 2–9.

Мазур Кристина
(г. Винница)

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ И ИХ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ

На современном этапе развития науки о языке тот факт, что языковая реальность тесно связана с окружающим нас миром, его общественными нормами и культурными ценностями, является неоспоримым. Свой вклад в формирование этих норм и распространение ценностей вносят средства массовой информации, призванные не только оперативно сообщать обо всем новом и интересном, но и учить читателя, слушателя и зрителя воспринимать и правильно интерпретировать получаемую по разным каналам СМИ информацию. Язык средств массовой информации – особенно газетной печати – тема, интересующая в наше время многих.

Темой нашего исследования является изучение содержательно-семантических, когнитивных свойств и стилистических функций прецедентных феноменов и их прагматического потенциала в русской прессе в 2012 году.

Актуальность исследования обусловлена высоким интересом в отечественной и зарубежной лингвистике к языку современной прессы: СМИ представляют собой не только источник информации, но и эффективный способ воздействия на массового адресата (О. В. Александрова, А. Н. Богомолов, В. В. Богуславская, М. Н. Володина, Т. Г. Добросклонская) [1].

Современной коммуникации свойственны глобализация и интеграция различных видов и способов вербального взаимодействия ее участников. Обращение к когнитивному аспекту коммуникации предполагает рассмотрение феномена прецедентности с точки зрения способности адресанта и адресата взаимодействовать между собой, оперируя культурно-значимой информацией, воплощенной в прецедентных текстах (Д. В. Багаева,

Н. С. Бирюкова, Н. Д. Бурвикова, Д. Б. Гудков, О. А. Дмитриева, Ю. Н. Караулов) [5, с. 165].

Для наименования анализируемого явления используются различные терминологические номинации: в трудах ученых (Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Ю.Е. Прохоров, В.Г. Костомаров, А.Е. Супрун, И.М. Михалева, Н.Д. Бурвикова и др.) встречаются понятия «прецедентный текст», «прецедентное высказывание», «текстовая реминисценция», «прецедентная текстовая реминисценция» [1].

Понятие «прецедентный текст» введено Ю.Н.Карауловым и означает «тексты (1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной личности» [4, с. 216]. Основными характеристиками прецедентного текста Ю.Н.Караулов считает их ценностную значимость, известность, частое использование и рассматривает прецедентные тексты в рамках национальной культуры.

Прецедентные тексты рассматриваются как любая характеризующая цельностью и связностью последовательность знаковых единиц, обладающая ценностной значимостью для определенной культурной группы. Как и любые другие тексты, прецедентные тексты функционируют в дискурсе в виде концептов. Прецедентные тексты являются частью актуальных фоновых знаний и выявляются на пересечении интертекста произведения и актуальных фоновых знаний.

Прецедентные тексты в последнее время становятся компонентами современной прессы. Обращение к газетно-журнальному дискурсу обусловлено рядом причин. Так, язык СМИ представляет собой обобщенный образ функционирующего на данный момент языка, национальный поток сознания современного человека [4, с. 202], своеобразный культурный «срез» общества [1]. Следовательно, анализ единиц, наделенных «культурно-значимой информацией» [5, с. 166], открывает возможности для изучения особенностей национального сознания, отраженного в языке прессы, а также выявления механизмов воздействия посредством данных единиц.

Вслед за Ю.Н. Карауловым, видим три основных типа обращений к прецедентным текстам:

1. Номинативно-семиотический. Включает в себя имя собственное и заголовок. Помогает читателю включить мысли о рассказываемых событиях в контекст мыслей о мыслях. Имя собственное (персонажа, автора),

например: *Что Достоевский!* Заголовок (какого-либо известного произведения, газеты), например: *И не вдохновят его на рисунки, которые подарило ему «Слово о полку Игоревом»*... [2].

2. Референтный. Данный тип связан с количественным увеличением числа лиц, к которым апеллирует языковая личность. Например: *Я никогда не был ловеласом, но и у меня бывали дни, когда все Джульетты, Беатриче и Лауры становились ничто по сравнению с какой-нибудь рыжеволосой примадонной со Второго Каленого переулка* [3].

3. Цитирование. Формальным показателем принадлежности цитаты к данному типу является косвенное, а не прямое, указание или отсутствие всякого указания на источник. Особая разновидность – скрытое цитирование, в том числе трансформированные цитаты, то есть измененные языковой личностью, но в твердой убежденности, что они остались узнаваемы. Например: *И я с удовольствием цитировал престижного Германа Гессе, который, как и следовало ожидать, тоже был кумиром Мальгинова и который еще полвека назад определил мещанство как «стремление к уравновешенной середине между бесчисленными крайностями и полюсами человеческого поведения»* [2].

Переход к цитатному изложению может быть осуществлен в разных текстовых фрагментах и в различных объемах: а) в сильных позициях текста (заголовок), например: *За морем житье не худо?* [2]; б) в нейтральном с точки зрения композиции фрагменте текста, например: *Но, как говорится, лед тронулся* [3].

Таким образом, использование прецедентных текстов — очень распространенный прием выразительности, что объясняется экстралингвистическими факторами, связанными с процессами демократизации общества, внутриязыковой тенденцией равенства адресата и адресанта речи, а также влиянием постмодернистского типа культуры со свойственными ему категориями интертекстуальности, игры, иронии, диалога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ворожцова О.А. Прецедентные имена в российской и американской печати / О. А. Ворожцова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0045\(03_202006\)&xsln](http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0045(03_202006)&xsln)
2. Известия. — 9 февраля. — 2012. — Режим доступа: www.izvestia.ru
3. Известия. — 11 марта. — 2012. — Режим доступа: www.izvestia.ru
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. — М. : Наука, 1987. — 263 с.

5. Опарина Е.О. Прецедентный текст и его роль в культурно-языковом социуме [Текст] / Е. О. Опарина // Социолінгвістика вчора і сьогодні: сб. науч. тр. / отв. ред. И. Н. Трошина. — М.: ИНИОН РАН, 2008. — С. 165–175.

Маркова Валентина
(м. Вінниця)

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ

Вивченню лінгвістичних аспектів реклами, мовних особливостей рекламного тексту приділяється належна увага у вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці. Дослідженням мовних особливостей рекламних текстів займалися такі науковці: Т. М. Дридзе, Т. В. Булигіна, Е. М. Верещагін, Ю. С. Степанов, І. С. Алексєєва, Б. А. Зильберт, Е. В. Медведєва, Н. Н. Кохтев, Р. Крейд, Т. Ван Дейк та інші.

Мета нашої роботи – визначити та описати мовні особливості англomовного рекламного тексту. Тому доцільно виконати наступні завдання:

- дослідити поняття, структуру та функції рекламного тексту;
- визначити та описати особливості вживання англomовної рекламної лексики.

Суспільство постійно знаходиться в процесі безперервного розвитку та змін, які зачіпають абсолютно всі сфери діяльності людини. Реклама, як невід’ємний атрибут будь-якої підприємницької діяльності, також змінюється відповідно до розвитку суспільства. Ефективність рекламної кампанії залежить від мовного оформлення рекламного тексту. З плином часу у текстах реклами виділилася своя структурна організація. Можна встановити наступну схему тексту: заголовок, слоган, основний текст, фраза-відлуння.

Зрозуміло, що дана схема умовна, тому що її окремі частини можуть бути взаємозамінними або відсутні взагалі.

У заголовку повинна бути відображена ідея реклами, яка більш докладно розкривається в наступному текстовому ряді або підтверджується візуальним змістом (фотографією, малюнком).

Слоган – рекламне гасло, коротка фраза, яка легко запам’ятовується. Слоган – це словосполучення чи речення, що відображає суть рекламного повідомлення.

Основний текст являє собою розповідь або опис і містить в собі основну інформацію рекламного повідомлення. Він може бути представлений у формі монологу чи діалогу. Рекламний текст складається з інформаційного блоку і довідкового матеріалу.

Існують і загальні вимоги до тексту реклами. Так, наприклад, він повинен бути легким для сприйняття, не містити перебільшень, представляти факти, а не голослівні твердження. Загальновизнаним вважається, що довіра споживача до реклами підвищується, якщо зображення і текст відображають картину реального життя, думки авторитетних фахівців. Рекомендується також уникати використання негативних слів, тому що в пам'яті споживача можуть зберігатися негативні емоції.

Фраза-відлуння – заключна вербальна частина в рекламі. Поряд із заголовком вона є найважливішим елементом рекламного повідомлення. Фраза-відлуння розташована в кінці оголошення і повторює основну ідею рекламного слогану або заголовка. Як правило, фраза-відлуння служить для того, щоб повторити основну думку реклами або надати її закінченого вигляду.

Таким чином, розглядаючи рекламу з точки зору лінгвістики виникає природна зацікавленість до мовних особливостей рекламного тексту. Дослідивши англomовний рекламний текст ми дійшли висновку, що в основі створення рекламних текстів лежать дві тенденції: стислість, лаконічність вираження та виразність, сміливість інформації. Текст реклами відноситься до тих видів текстів, які призначені здійснити за можливістю прямий і безпосередній вплив на аудиторію.

Тому для рекламного повідомлення властиве використання конкретних іменників, а також якісних прикметників, що передають інформацію про якість товару чи послуги: *accessible, economic, complete, easy, rapid* (доступний, економічний, повний, легкий, швидкий). Також, іменники використовуються в основному для називання предметної дійсності.

В рекламних текстах широко представлені імперативні форми дієслова та конотативні прикметники, емоційно-піднесена лексика, алегорія, метафора, порівняння, паралелізм, різноманітні види повторів, алітерація, ономатопія [1; 24].

Е. В. Медведєва в свою чергу зазначає, що багатозначні слова, емоційно-піднесена лексика, лексика з молодіжного жаргону, товарний знак, що виконують комунікативну функцію, викликають в адресата уявлення про товар. Прагматичну інформацію містять у тексті запозичення, що впливають на оптимальне сприйняття тексту. Особливо активно функціонують у текстах

слова: lock –жмут (волосся), city-style – міський стиль, best of – кращий за щось. Сполучення назви товару з абстрактними поняттями зазвичай привертають увагу адресата до реклами. Ефективним засобом передачі інформації про якості товару є оксиморон – сполучення слів з антонімічними поняттями: horribly beautiful – страшенно гарна, sweet poison – солодка отрута, soft coffee – лагідна кава. Досягненню більшої емоційності, виразності і переконливості в цілому сприяє вживання антонімів, синонімів і омонімів [2;143].

Отже, загальними для всіх рекламних текстів є простота мови, позбавлена пишноти і вульгарності, інформативність, оригінальність та неповторність.

Список використаних джерел:

1. Княжева Е. А., Крупина И. А. Предварительный анализ и перевод специального текста: Учебное пособие. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2005. – 32 с.
2. Медведева Е. В. Рекламная коммуникация. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 174 с.

Мельник Олена
(м. Вінниця)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОНЦЕПТУ УСПІХ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

В сучасних лінгвістичних дослідженнях спостерігається тенденція до орієнтації на осмислення когнітивного аспекту мовлення. Ключовими поняттями для таких досліджень є значення, сенс та концепт. Власне концепт є найбільш широким, багатоаспектним та базовим серед них. Саме тому, у когнітивній лінгвістиці в першу чергу увага приділяється вивченню природи концепту.

Поняття концепту є міждисциплінарним, оскільки ним послуговується чимало наук, серед яких лексикологія та психолінгвістика.

У латинській мові слово *conceptus* – це накопичення, зачаття, плід, зародок. Споріднене слово *conceptio* означає з'єднання, сума, сукупність, зачаття, словесне вираження. Російське слово *понятие* є вдалою калькою з лат. *Conceptus* [3: 109].

Концепт є багатовимірним, оскільки в ньому можна виділити як раціональне, так і емоційне, як абстрактне, так і конкретне, як універсальне,

так і етнічне, як загальнонаціональне, так і індивідуально-особистісне. Концепт – це поняття, занурене в культуру, він містить емотивність і конотації, а також є аксіологічним за своєю природою. Концепт розуміють як ментальну одиницю, яка відображає певний фрагмент реальності і сприяє категоризації об'єктів дійсності. Оскільки навколишня дійсність і способи її відображення в нашій свідомості можуть бути різні, то й концепти неоднорідні за своєю суттю [1: 319].

Інформаційний зміст концепту включає мінімум когнітивних ознак, що визначають основні, найважливіші риси предмета чи явища, яке концептуалізується. Ці ознаки, найбільш суттєві для самого предмета або його використання, характеризують його найважливіші диференційні ознаки, обов'язкові складові частини, основну функцію тощо [2: 62].

Нараховують небагато інформаційних когнітивних ознак, які визначають сутність концепту. Інформаційний зміст багатьох концептів є близьким до змісту словникової дефініції ключового слова концепту (якщо воно існує), але в нього входять лише ознаки концепту, які диференціюють його денотат, а також виключаються випадкові, індивідуальні, енциклопедичні й оціночні ознаки, які слід відносити вже до інтерпретаційного поля. За З. Д. Поповою та Й. А. Стерніним, не завжди можливо провести чітку межу між інформаційним й інтерпретаційним змістом концепту [2: 63].

Інформаційні ознаки концепту повинні бути близькими за змістом до словникового визначення ключового слова концепту. Тому, перш ніж безпосередньо виділити й проранжувати когнітивні ознаки інформаційного складника концептів УСПИХ/SUCCESS, слід надати дефініції слів успіх і success, запропоновані у словниках української та англійської мов.

“Великий тлумачний словник української мови” визначає слово *успіх* як 1) позитивний наслідок роботи, справи і т. ін; значні досягнення, удача, талан. // Сприятливий результат у воєнній операції. // *тільки мн.* Досягнення в навчанні, у вивченні чого-небудь; 2) *тільки одн.* Громадське визнання, схвалення чого-небудь, чийхось досягнень. // Визнання кимось чийхось позитивних якостей, особливостей; захоплення з боку осіб іншої статі.

“Longman Dictionary of Contemporary English” визначає success як 1) When you achieve what you want or intend; 2) When a lot of people like something, buy something, go to see something etc (to be a success); 3) When someone achieves a high position in their job, course, sport, in society etc; 4) When a business makes a lot of money.

“The American Heritage College Dictionary of the English Language” надає наступні визначення слова success: 1) The achievement of something desired, planned, or attempted; 2) a. The gaining of fame or prosperity. b. The extent of such gain; 3) One that is successful.

Отже, концепт “успіх” в англійській мові реалізується за допомогою лексичних одиниць, об’єднаних у певну лексичну систему. Системність лексики найкраще проявляється у закономірних і регулярних відношеннях, основними типами яких у лексиці виступають парадигматичні зв’язки [2: 64].

Втілення концептуальної ознаки успішності не є гомогенним. Це означає, що “успіх” як багатогранне поняття може проявлятися у різних сферах життя людини. Враховуючи “ненаукове” тлумачення концепту “успіх”, концептуальною ознакою успішності є співвідношення мети (purpose), яка досягається (reach) шляхом прояву зовнішньої прихильності (grace) та схвалення (favour), а також певної дії (act, action) або стану (state, position) та об’єкту (object). Опосередковано концепт “успіх” описується виразами та словосполученнями, які характеризують успіх як полісемантичне поняття [2: 65].

Успіх як багатогранне поняття сучасної англійської мови визначається за допомогою семантичних груп на позначення досягнення, намагання, наміру, цілі, певного почуття, ставлення, удачі, шансу, долі, якості, властивості, відсутності успіху, невдачі, змагання, боротьби, фінансового становища, прибутку, лексеми на позначення яких формують ядерну та периферійні зони.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999.– 896 с.
2. Канова Л.П. Концепт “УСПИХ” в англійській та українській мовних картинах світу// Компаративні дослідження слов’янських мов і літератур. – Київ : ВПЦ "Київський університет", 2012. – С. 60 - 65.
3. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А. М. Приходько. – Запоріжжя: Прем’єр, 2008. – 332 с.

ДИДАКТИЧНИЙ РИМОВАНИЙ ТЕКСТ ЯК ОДИН ІЗ ПРИЙОМІВ ПОЛІСЕНСОРНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Використання дидактичних римованих текстів є ефективним прийомом навчання іноземної мови молодших школярів, який урахує принцип полісенсорності.

Ідеї оволодіння мовленням та лінгвістичними знаннями через спів та поезію не нові. Кожна людина нашої планети оволодіває рідною мовою частково саме завдяки цьому методу. Скоромовки, римування, вірші та пісні добре відомі багатьом вчителям молодшої школи, але, на жаль, зазвичай вчителі використовують римовані тексти як засіб зняття напруження на уроці, або в кращому випадку з метою навчання фонетики, правильної вимови звуків. Так, більшість вчителів не підозрюють про потенціал використання римованих текстів у контексті вивчення нових лексичних одиниць.

Проблема застосування дидактичних римованих текстів у навчанні іноземної мови знаходить відображення у працях А. Харчук, О. Паршикової, О. Ізмаїлової, Н. Горіної.

В основі полісенсорного навчання лежить положення про те, що лише за умови застосування максимальної кількості каналів сприйняття навчання може бути дійсно ефективним та цікавим. Під дидактичним римованим текстом ми розуміємо спеціально створений або адаптований до навчальної мети автентичний римований текст іноземною мовою, який відображає зміст та включає основні ЛО та МЗ. До римованих текстів слід віднести скоромовки, римування, вірші, пісні, а також лінгвопедагогічні етюди у музичному супроводі.

Ефективність римованих текстів як засобу навчання англійської мови у початковій школі полягає у тому що, вони налаштовують артикуляційний апарат на нову мову, представляють собою прекрасний матеріал для формування стійких слухо-вимовних навичок, розвивають почуття ритму, музичний і фонематичний слух, а найголовніше – забезпечують контекстне введення ЛО і МЗ, легке та одночасно ефективне запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу, а також можливість швидкого повторення лексичних одиниць. Яскраве емоційне забарвлення віршів та

пісень спонукає молодших школярів до висловлення своїх почуттів у словесній формі, тобто сприяє розвитку підготовленого та спонтанного монологічного та діалогічного мовлення.

О. В. Харчук [1] пропонує такі етапи роботи з римованими текстами:

1) підготовчий, що має на меті відбір римованих текстів як навчального матеріалу;

2) процесуальний, сутність якого полягає в роботі з римованими текстами на уроці англійської мови в початковій школі;

3) оцінний, що передбачає оцінку ефективності використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови.

Використання римованого тексту є одним із найбільш дієвих засобів навчання іноземної мови учнів початкової школи, оскільки він дозволяє формувати слухо-вимовні навички, навчати лексичним одиницям та вводити граматичні структури. Даний методичний прийом уможливорює інтегрування різних каналів сприйняття інформації учнів (кінестетичний, аудіальний, візуальний), що значно полегшує та пришвидшує процес вивчення іноземної мови.

Література:

1. Харчук А. В. Методика використання римованих текстів у навчанні молодших школярів лексики англійської мови / А. В. Харчук // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – №12. – С. 214-224.

Милий Сергій
(м. Вінниця)

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ДЕРИВАТИВ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Дефразеологічні деривати (ДД) є потужним джерелом збагачення лексичного складу сучасної німецької мови, формування якого відбувалося протягом тривалого часу і триває, за рахунок внутрішньомовних чинників, і досі.

Визначення структурно-семантичних особливостей ДД здійснено на основі вибірки, яка нараховує 293 ДД та їх твірних фразеологічних одиниць (ФО), яку укладено методом суцільної вибірки з 5 різноманітних лексикографічних джерел.

Дослідивши структуру ДД, було встановлено, що багатоосновні ДД складають 75,9% усього досліджуваного матеріалу. Взявши за основу результати дослідження структурного аспекту дефразеологічної деривації, було визначено способи утворення ДД. Найбільша кількість ДД у картотеці утворена морфолого-синтаксичним способом, а саме 62% (180 ДД). Це зумовлено особливостями словотворення в німецькій мові, у якій словоскладання – найпродуктивніший спосіб утворення нових лексичних одиниць загалом, а афіксація, на відміну від української і російської мов, розвинена значно менше.

Нами було детально досліджено компонентний склад ДД і встановлено, що прикметники, які виступають компонентами ФО є у більшості випадків складниками ДД. Такі прикметники, які входять до складу ДД, ми поділили на 10 лексико-семантичних груп (ЛСГ). Незважаючи на семантичну розгалуженість, ці ЛСГ характеризуються малочисельністю складу. Відносно великий кількісний склад (31 ДД) мають лише дві ЛСГ, а саме "внутрішні (характерні) якості живих істот" та "якість", що пов'язано із соціального спрямованістю фразеологічних одиниць як результату соціально-історичного розвитку та світогляду народу. Іменники-компоненти твірних ФО, які мотивують слова, поділяються на 8 основних ЛСГ, які налічують відносно велику кількість одиниць. Це пояснюється номінальною функцією, яку виконують дані іменники для побудови ДД, які за своєю природою покликані називати та описувати певні явища чи процеси. Найчисленнішими за своїм кількісним складом виявились 4 ЛСГ: "предмети і частини предметів", "поняття, пов'язані зі суспільством", "тварини, рослини", "особливості людини", що, знову ж таки, пояснюється їх антропоцентричною спрямованістю.

Результати дослідження дають змогу стверджувати, що в усному й писемному мовленні ДД використовуються з цілком виразною стилістичною метою. Мислення та чуттєва сфера людини відображаються ДД сконденсовано, глибокозмістовно, чуттєво-емоційно й експресивно. ДД акумулюють в собі і виражають досвід та уявлення народу. Вони, як і їх твірні фразеологічні одиниці, розкривають зміст проблеми та настрої в суспільстві, які є найбільш актуальними та значущими у житті народу у певний період його існування. За найрізноманітніших мовленнєвих ситуацій ДД сприймаються як своєрідні й образні одиниці мовлення.

Як виявилось, абсолютна більшість ДД сучасної німецької мови (192 ДД, що становить 64% усієї нашої вибірки) мають чітко виражену негативну конотацію значень і обіймають широкий спектр суспільного життя: якості

людини (психологічні та фізичні), погані звички, реакція на події, економічні явища, суспільні проблеми. 21% нашої вибірки (63 ДД) становлять відносно нейтральні за своїм значенням ДД, до яких належать прислів'я та назви об'єктів реальної дійсності.

Відкриттям стали статистичні показники ДД, які мають чітко виражене позитивне значення. Лише 15% усієї нашої вибірки (45 ДД) мають позитивну конотацію і описують: соціальні ситуації, риси менталітету, професійну діяльність, стан людини та її почуття.

Найважливішими функціями, які виконують ДД є: експресивна, оцінно-емотивна функція, функція вираження гумору (сатири), ейфемізму, передачі образності, метафоричності, піднесеності, функція ідентифікації та функція відокремлення від інших соціальних груп.

*Мисловська Олена
(м. Вінниця)*

ЗАСТОСУВАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Використання відеоматеріалів у навчальному процесі забезпечує широкі можливості для підвищення ефективності формування іншомовної мовленнєвої компетенції в учнів через залучення автентичної іноземної мови; апелювання до аудіо-візуальних каналів сприйняття інформації; представлення для наслідування зразків мовлення у реальних мовленнєвих ситуаціях; долучення до культури народу, мова якої вивчається; а отже, і створення стійкого мотиваційного підґрунтя для навчання.

Проблемою використання аудіо та відео технологій у навчанні іноземної мови займалися такі науковці: О. Тернопольський, О. Зубченко, С. Ніколаєва, Н. Беленюк, Ю. Верісокін, Ю. Федоренко та інші.

В психолого-педагогічних дослідженнях відзначається, що завдяки застосуванню інформаційно комунікативних технологій активізується робота слухової, зорової та емоційної видів пам'яті; поліпшується вимова; розширюється словниковий запас учнів; розвиваються слухо-вимовні навички.

Значний потенціал для урізноманітнення методів викладання іноземної мови має використання на уроці, зокрема відеоматеріалів. Дослідники зауважують, що при цьому необхідно дотримуватися певних умов: потрібно

підбирати відеоматеріал відповідно до рівня знань учнів, не перенавантажувати їх, показувати відео лише у відповідний момент уроку. Перегляд має бути організований таким чином, щоб усі учні могли добре бачити представлений матеріал.

Згідно з вище зазначеними умовами використання відеоматеріалів на уроках іноземної мови, і залежно від їх характеру та навчальної мети визначається певна послідовність навчальних дій, а також специфічні для відео прийоми роботи. Найбільш типовим для сучасної методики навчання іноземних мов з використанням відео необхідно вважати трьохетапний розподіл навчальних дій.

Перший етап – розуміння. Він передбачає загальне ознайомлення з обраним для роботи відеоматеріалом та виконання вправ, що допоможуть учням зрозуміти основну інформацію. До таких вправ можна віднести: завдання на визначення правильних чи помилкових тверджень та логічність основних подій. Вони мають бути запропонованими до початку перегляду відео фрагменту.

Наступний етап – мовна практика, що передбачає паузовий перегляд відеофрагмента з метою привернення уваги учнів до відібраних мовних одиниць, вживання яких коментується вчителем та систематизується у процесі виконання комунікативних вправ.

На етапі мовленнєвої практики, учням потрібно запропонувати завдання, що стимулюють їх комунікативну діяльність (наприклад складання та розігрування власного діалогу на основі опрацьованого мовного матеріалу).

Залучення до методичного арсеналу майбутніх учителів технологій використання відеоматеріалів на уроках сприятиме підвищенню ефективності вивчення іноземної мови.

*Новицька Ірина
(м. Вінниця)*

ЗООНІМНІ ХУДОЖНІ ПОРІВНЯННЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Порівняння є результатом когнітивного процесу порівнювання людиною двох об'єктів навколишнього світу з метою формування знання про середовище власного існування. Знання, отримане в результаті

співставлення, фіксується за допомогою мови як інструменту не лише комунікації, але й онтологізації, зберігання та передачі інформації у людському суспільстві.

Беззаперечним фактом постає твердження, що мовні структури є прямим відображенням певних когнітивно-концептуальних сутностей [3, с.175]. З іншого боку, оскільки слово не існує ізольовано, а існує в контексті культури, на вибір та осмислення людиною мовних засобів значною мірою впливає асоціативне навантаження кожної лексичної одиниці, зумовлене національно-культурним середовищем її застосування [2, с.312].

У зв'язку з необхідністю максимально точного відображення позамовної дійсності за допомогою мовних засобів, використовують слова-символи, яку, як зазначав Ю. Лотман, є своєрідним згорнутим текстом, що існує виключно в пам'яті людини та виявляється лише в контексті світоглядної традиції певного етносу, через що слова символи не можуть декодувати представники іншої культурної традиції [2, с.312-313].

Етнічні особливості осмислення та декодування значення мовних одиниць, особливо таких, що є символами явищ дійсності у межах певної культурної традиції, становлять собою каркас мовної картини світу. Мовна картина світу постає як сукупність асоціативних зв'язків та непрямих значень, які відображають особливості ментального етносу.

Надзвичайно поширеною у всіх культурних традиціях є символіка тварин, тому велика кількість фрагментів мовної картини світу реалізується через асоціативні порівняння феноменів дійсності з твариною. Саме тому під час дослідження мовної картини світу велику цінність має вивчення зоонімних художніх порівнянь.

Значення, яке мають зоонімні символи можна назвати національними інтелектуально-оцінними концептами [1, с.2]. У мовній картині світу вони є виразниками етнічних особливостей сприйняття, осмислення та оцінки світу, які у свою чергу зумовлюють особливості образного переосмислення зоонімів у межах культурної традиції кожного етносу.

Переосмислений зоонім *віл* в українській культурній традиції набув додаткового значення сили – *дужий/сильний як віл*; покірної працьовитості – *захекався, як віл у борозні; працює, як чорний віл; мовчки, як віл робить*. Однак у німецькому соціумі віл асоціюється з тупістю, недалекоглядністю – *dumm wie eine Ochse sein* (дурний, як віл); *stur wie eine Ochse sein* (про вперту та обмежену людину); розгубленістю – *wie der Ochse am (vorn) Berge stehen* (стояти, як віл перед горою).

Спільними для обох культурних традицій є асоціація вола з незграбністю та неповороткістю – *лежить, як віл; повертається, як віл; sich wie ein Ochse im Porzellanladen benehmen* (поводиться, як віл в крамниці посуду).

Отже, мовну картину світу як сукупність особливостей мовного вираження когнітивно-концептуальних сутностей певного етносу, можна дослідити, проаналізувавши зоонімні художні порівняння, які формувались та використовуються у межах культурної традиції цього етносу. Зоонімні художні порівняння є безцінним джерелом лінгвокультурної інформації, оскільки містять слова-символи, які постають виразниками світосприйняття певного етносу. Співставлення зоонімних художніх порівнянь дає можливість глибокого аналізу подібностей та відмінностей мовних картин світу навіть найменш споріднених культурних традицій.

Список використаної літератури:

1. Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу / І.О. Голубовська. – К.:Логос, 2004. – 284 с.
2. Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства / М.П. Кочерган – К.: «Академія», 2006 – 424 с.
3. Dobrovolsky D. Phraseologie und sprachliches Weltbild // Deutsche Phraseologie im Sprachsystem und Sprachverwendung / C. Földes (Hrsg.) – Wien, 1992. – S. 171-197.

Остапенко Вікторія
(м. Вінниця)

ЛІНГВОКОГНІТИВНА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ АРХЕТИПУ ЖІНКА У РОМАНІ ТОНІ MORRISON «УЛЮБЛЕНА»

В умовах сучасної науки проблема архетипів як інваріантних елементів культури виявляється надзвичайно актуальною, особливо помітним стає інтерес до поняття архетипу *жінка* з боку представників гуманітарних наук. Це пояснюється тим, що архетип *жінка* пов'язується з початком та завершенням існування різних природних сутностей. До жіночих архетипів традиційно відносять такі архетипні образи: *земля (годувальниця), родина, душа, бабуся, мати, дочка, діва, богиня, королева, муза, відьма*. Саме ці архетипи мають вплив на всі покоління суспільства в цілому, беруть участь у формуванні його уявлень, характерів, свідомості і разом з тим визначають

уявлення суспільства про жінку, формують ставлення до неї. Архетип *жінка* визначається як один з базових архетипів картини світу в різних національних культурах. Він є відносно динамічним образом, оскільки постійно піддається змінам, є різним для представників різних вікових категорій. Висвітлення архетипу *жінка* в сучасній літературі слугує підставою для формування первісних структур конкретного уявлення про образ жінки.

Дослідження архетипних основ жіночої психіки, а також жіночого архетипу в культурі якнайповніше представлене у працях послідовників К.-Г. Юнга, С. Біркхойзер-Оері, К. Естес, Д. Шинода Болен, Е. Ноймана, Ш. Роуз.

Р. Джонсона, М. Вудман, М. Хоуп, Ч. Гілкрайст, К. Кереня та інших. Це далеко не повний список досліджень жіночого архетипу в культурі. На жаль, в ньому поки що не вистачає вітчизняних наукових напрацювань. У названих працях звертається увага на різні аспекти вивчення жіночого архетипу, в першу чергу в міфах та казках, а також його функціональну значущість для індивіда та суспільства в цілому [2].

Матеріалом для нашого дослідження слугує сучасний англомовний роман «Улюблена» представниці афро-американської літератури Тоні Моррісон. У вищезгаданому романі вперше в афро-американській літературі головною героїнею стає чорношкіра жінка. Самоідентифікація афро-американської жінки – одне з центральних питань її творчості. У центрі роману «Улюблена» – внутрішній світ афро-американської жінки, її надії і прагнення, перемоги і поразки, її пошук власного «я» та її самовизначення.

За Л.І. Белеховою, ми розуміємо поняття **«архетипний образ»** як триєдність передконцептуальної, концептуальної та вербальної іпостасей. Передконцептуальна сторона архетипного образу є так званим підґрунтям, смыслом кожного образу. Вона структурована концептуальними імплікаціями. Концептуальна сторона є внутрішньою формою архетипного образу, яка має певну абстраговану ознаку, “закріплену в слові”, але на даному етапі форма ще не отримує матеріального вираження. Концептуальна сторона структурована концептуальними схемами, які моделюються шляхом концептуального аналізу сутностей царини джерела й царини мети на основі концептуальної метафори, метонімії та оксиморону. Концептуальні схеми актуалізовані у семантиці номінативних одиниць, які становлять вербальну сторону архетипного образу. Для усвідомлення передконцептуальної і концептуальної іпостасей архетипних образів проводимо реконструкцію концептуальних схем, що лежать у підґрунті словесних образів і актуалізують концептуальні імплікації архетипу *жінка* [1].

У нашому дослідженні ми вважаємо, що жіночі архетипи втілюються в образах героїнь роману. Оскільки ці образи є складними, багатогранними, вони являють собою своєрідні «поліархетипові» комплекси, в яких поєднані риси різних архетипів [3]. Для дослідження змістового аспекту лексичних одиниць нами використовується сукупність методів, серед яких компонентний аналіз, тобто система прийомів лінгвістичного вивчення значень слів, суть якої полягає в розщепленні значення слова на складові компоненти, які називають семами, або семантичними множниками і, зрідка, маркерами, і концептуальний аналіз, спрямований на реконструкцію концептуальних схем, які лежать в основі архетипу цих образів. Так, семами ключової лексичної одиниці *жінка*, що є репрезентантом відповідного архетипу є: 1) особа жіночої статі; 2) доросла особа, на відміну від маленької дівчинки; 3) заміжня особа стосовно до свого чоловіка, взагалі заміжня особа жіночої статі. Звернення до концептуального аналізу дозволяє виявити відповідні когнітивні ознаки, які, на відміну від сем, є узагальненими характеристиками і асоціаціями. Так, концепт ЖІНКА структурований такими ознаками: *народження, отчий дім, плодючість, краса, ніжність, покірність, гордість, гостинність, вірність та відданість, доброта, ласка, спокій, радість, любов та мудрість, розбещеність, зло* тощо.

Застосуємо вище окреслену методику щодо архетипного образу жінки на матеріалі досліджуваного роману. У романі «Улюблена» центральне місце займає образ матері. Архетип *мати* є одним із базових і виражає *вічне та безсмертне несвідоме, що уособлює певну містичну причетність людини до території, на якій вона проживає і на якій тримається дух її*. Архетип *мати* структурований такими імплікаціями: *материнська турбота та співчуття, магічна влада жінки, мудрість та духовне зростання*. У романі «Улюблена» цей архетипний образ актуалізується у низці номінативних одиниць: слів, словосполучень і фразеологізмів. Так, наприклад, словосполученні *a loving mother – любляча мати*. Передконцептуальну основу словесного образу становить архетип *жінка-мати*, імплікаціями якого є *жінка, яка подарувала життя та сердечна прихильність* як імплікація спорідненого архетипу *любов*. Аналіз семантики мовних одиниць дозволяє реконструювати архетипну схему МАТИ – ЦЕ ЛЮБОВ, яка може бути узагальнена → ЖІНКА – ЦЕ ЛЮБОВ.

Наступним прикладом актуалізації архетипу *мати* слугує словесний образ *a strong and wise woman – сильна та мудра жінка*. Вербальне втілення архетипних імплікацій архетипу *мати* здійснюється через номінативні одиниці *strong, wise, woman*. Аналіз семантики номінативних одиниць даного

словосполучення уможливорює реконструкцію архетипної схеми ЖІНКА-МАТИ – СИЛЬНА І МУДРА ІСТОТА.

Отже, аналіз семантики мовних одиниць, які утворюють жіночі словесні образи роману, дозволяє реконструювати архетипні імплікації і архетипні схеми, які в сукупності відображають міфопоетичну картину світу.

Список використаної літератури:

1. Белєхова Л.І. Словесний образ в американській поезії: лінгвокогнітивний аспект: Монографія. – М.: ООО «Звездапад», 2004. – 376с.
2. Пуларія Т.В. Жіночий архетип в актуальних гуманітарних дискурсах. – Вопросы духовной культуры. – Культурология. – 147 – 149с.
3. Старовойтова Х.В. Лексичні засоби втілення архетипу матері у сучасній французькій драмі // Науковий вісник ВДУ імені Лесі Українки, Серія “Філологічні науки”. – Луцьк, 2007. – №4. – С. 158 – 162.
4. Toni Morrison Beloved. – Alfred A. Knopf. – New York. – 1987. – 525p.

Павлюк Ірина

(м. Вінниця)

ХАРАКТЕРНІ РИСИ ВТРАЧЕНОГО ПОКОЛІННЯ У ТВОРЧОСТІ Ф. С. ФІЦДЖЕРАЛЬДА І Е. ХЕМІНГВЕЯ

Нова літературна епоха, що запанувала після закінчення Першої світової війни, позначена появою письменників втраченого покоління, лейтмотивом творчості яких став хворобливий “розрахунок з минулим” без отримання сьогодення і надії на майбутнє. Серед них американці Ернест Хемінгуей і Френсіс Скотт Фіцджеральд, які, проте, зуміли побачити своє покоління не лише в безнадії, але й у пошуках життєвих цінностей.

Можна виділити такі спільні риси втраченого покоління у творчості Ернеста Хемінгуея і Френсіса Скотта Фіцджеральда:

- головні герої — інтелегентні, схильні до критичного самоаналізу люди;
- автобіографічний характер творів;
- дегероїзація війни, що стала каталізатором руйнування цінностей та ідеалів;
- акцент на знеціненні людського життя;
- атеїзм та скептицизм.

Відмінними рисами є підходи письменників до з’ясування причин і наслідків великої трагедії, а також способи відображення повоєнної дійсності

у контексті “епохи джазу” або ж політичних подій у Європі, у Фіцджеральда та Хемінгуея відповідно.

Пафосом осуду війни, настроями зневіри в ідеали західної цивілізації просякнуті усі твори раннього Хемінгуея, кожен з яких є частково автобіографічним. У романі “Фієста” (“І сходить сонце”, 1926) Ернест Хемінгуей змальовує руйнівний вплив війни на світобачення головного героя — американського журналіста Джейка Барнса. Барнс відчайдушно намагається знайти своє місце у світі, але подумки постійно повертається у минуле. Скалічений війною фізично та духовно, втративши старі орієнтири, він знаходиться у невпинних пошуках, проте так і не знаходить тих справжніх цінностей, задля яких варто було жити.

До теми втраченого покоління, викинутого війною у життя без ідеалів і надії, Хемінгуей звертається і в романі “Прощавай, зброе!” (1929). Твір гнівно засуджує війну як антилюдяне явище, як кривавий спосіб розв’язання проблем, жодна з яких не варта нічого порівняно із життям людини. І найстрашніший наслідок війни: ті, кого війна “помилювала”, втратили все, насамперед — самих себе. Герой роману лейтенант Генрі стільки на війні пережив та втратив, що вирішив укласти “сепаратний мир”: він дезертирував з діючої армії. Генрі намагається знайти вихід з безвиході в особистому щасті з Кетрін, яку кохає щиро і віддано. Але смерть Кетрін позбавляє Генрі всього. Йому залишається тільки пам’ять про війну.

Інший американський письменник, Френсіс Скотт Фіцджеральд, наполегливо шукав людське в людині, а також сенс її буття в умовах “епохи джазу”, що запанувала у повоєнній Америці з моменту закінчення Першої світової війни і тривала до початку Великої депресії. Уже вустами свого першого героя першого роману “По цей бік раю” (1920), що приніс автору гучний успіх, він оголосив, що прийшло покоління, для якого “всі боги вмерли, усі війни відгриміли, усяка віра підірвана”, а залишилися тільки “страх перед майбутнім і поклоніння успіху”. У своєму найвідомішому творі “Великий Гетсбі” автор висловлює емоційний досвід цілої юної генерації американців після Першої світової війни. Частково автобіографічною є постать оповідача у творі — це тридцятирічний Нік Каррауей, уродженець Середнього Заходу, випускник престижного університету, учасник Першої світової війни, який у повоєнний час (1922 р.) приїхав до Нью-Йорка навчатися банківській справі, хоча й плекає у глибині душі мрію про письменництво. В образі головного героя Джея Гетсбі письменник змальовує привабливість “американської мрії” та її неминучий крах. Головні мотиви твору — протиставлення величезних матеріальних багатств і духовного

спустошення тих, хто ними володіє. Щодо інших персонажів “Великого Гетсбі”, ніщо не зв’язує їх зі світом обов’язків, соціальною практикою, накопиченням, боротьбою за виживання. Втративши ідеали, герої пурхають життям мов метелики, багаті, розкуті, вільні й водночас спустошені і нещасні.

Щирість, гострота сприйняття, насиченість і витонченість літературного стилю, емоційна переконливість, повнокровність образів, трагічна тональність, інтерес до теми самопізнання і пошуку свого місця у повоєнній реальності — визначальні риси творчості як і Хемінгуея, так і Фіцджеральда. Інша справа, що шляхи відображення ідеї “втраченості” у цих письменників були різними. Мета ж була одна: знайти цінності, здатні протистояти доларовій цивілізації, в якій, здавалося б, немає і не може бути місця істинно людським почуттям.

*Панасюк Руслана
(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЄВО- МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО СТУПЕНЯ НАВЧАННЯ

Сучасний стан міжнародних зв’язків України, її вхід до європейського та світового простору пропонують розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування. Саме тому основне призначення іноземної мови як предметної галузі шкільного навчання — сприяти оволодінню учнями вміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах, відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Звідси випливає головна мета навчання іноземної мови — формування в учнів комунікативної компетенції, базою для якої слугують уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Саме середня школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі у майбутньому випускники можуть розвивати й удосконалювати залежно від своїх потреб [2, с. 3].

Сьогодні, комунікативний підхід широко використовується в школах за кордоном та активно впроваджується у вітчизняний шкільний простір, причому, варто зазначити, що головним напрямком комунікативного підходу

є навчання мовлення в умовах спілкування, тобто, коли увага приділяється формуванню комунікативної компетенції та активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Вважається, що такий підхід є досить ефективним, а тому, потребує подальшого вивчення та розвитку, про що свідчать численні дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців.

Зокрема, теорію мовленнєво-мисленнєвої діяльності обґрунтовували у своїх роботах І. Зимня, О. Леонтьєв, Т. Рядова та інші. Проблему активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності в процесі вивчення іноземної мови досліджували Л. Бахман, М. Бахтин, Л. Биркун, О. Вишневський, Г. Китайгородська, Ю. Пассов, О. Петрашук, О. Полат, Т. Сірик [1, с. 25].

Доведено, що принципами комунікативності є: ситуативність, мовленнєво-мисленнєва діяльність, новизна, функціональність, індивідуалізація та діалог культур. Вважається, що дотримання цих принципів у навчальному процесі та в структурі підручників з іноземної мови дає можливість побудувати такий процес навчання, за якого учні зможуть розвивати всі види мовленнєвої діяльності як засобу спілкування. При цьому потрібно враховувати, що комунікація – специфічна форма взаємодії між людьми, двобічний процес, мовленнєво-мисленнєва діяльність адресанта й адресата.

У навчанні іноземної мови в середній школі пісня є ефективним засобом, адекватним автентичним матеріалом для створення інтеркомунікативної компетенції та формування мовленнєво-мисленнєвої компетенції, тому що пісня іноземною мовою виходить за рамки учбового процесу і є сполучною ланкою між навчанням, розумовим розвитком і вихованням особистості.

Автентичність навчальних матеріалів дуже часто виступає як одна із найважливіших вимог, так як це — матеріали, укладені носієм мови для носіїв тієї ж мови і не із спеціальними педагогічними цілями. Автентичні пісні, призначені для розвитку комунікативних навичок іноземною мовою та стимулювання мовленнєво-мисленнєвої діяльності учнів повинні: мати ідейно-виховну цінність; відповідати віковим особливостям учнів та їх мовленнєвому досвіду у рідній та іноземних мовах; містити певну проблему, яка є цікавою слухачам; мати чітке, просте викладання, з чіткою логікою та причинністю; пред'являти різні форми мовлення (монологічну, діалогічну, діалого-монологічну); містити нову та цікаву інформацію; викликати в слухачів відповідний емоційний відгук [3, с. 45].

Таким чином, виникає необхідність у створенні комплексу вправ, спрямованого на стимулювання учнів до мовленнєво-мисленнєвої діяльності

на базі автентичної пісні. Даний комплекс вправ повинен включати завдання для тренування вміння передбачати тему та зміст пісні, розвитку мовної здогадки, зняття мовних труднощів на перед текстовому етапі. На текстовому етапі відбувається прослуховування тексту автентичної пісні декілька разів, з метою загального розуміння тексту пісні та розуміння певної деталізованої інформації; на після текстовому етапі відбувається обговорення передбачень щодо пісні та дискусія за темою пісні, що стимулює учнів до мовленнєво-мисленнєвої діяльності іноземною мовою. Подібний комплекс вправ є спрямованим на поетапне опрацювання пісні, що допомагає учням розвивати мовленнєво-мисленнєву компетенцію, виконуючи цікаві, творчі та актуальні завдання.

Запропонований комплекс вправ відповідає зазначеним вище вимогам і включає цікаві, творчі та актуальні завдання, що сприятимуть стимулюванню та розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності учнів середнього ступеня навчання на уроках англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамовская Н. Ю. Аудирование: методическая разработка для студентов младших курсов английского отделения факультета иностранных языков / Н. Ю. Абрамовская. — Омск: ОМГПУ, 1996. — 300 с.
2. Іноземні мови / Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов 2-12, 5-12 класи / Міністерство освіти і науки України. — К. : Ірпінь, 2005. — 45 с.
3. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О.М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С. Ніколаєва, О. Шерстюк. // Іноземні мови. — 2002. — № 1. — С. 39-47.

Панчак Вікторія

(м. Вінниця)

КОГНІТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ КОЛЬОРІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Лексика кольоропозначень цікавить лінгвістів віддавна, оскільки кольоропозначення є чітким, легким для сприйняття пластом, здатним відтворити мовну картину індивіда й етносу загалом. До того ж, кольоропозначення утворюють чітку таксономічну систему, зрівнятися з

якою можуть хіба що так звані етнобіологічні класифікації. Нині важко не тільки назвати основні праці, побудовані на основі вивчення кольоропозначень, а й головні напрями цього вивчення. Зокрема, в останні роки увага дослідників була спрямована на такі вектори лінгвального опису, як зіставлення системи кольоропозначення і механізму сприйняття кольору (Р. Маклаурі, В. Іванов); соціокультурні вияви мовного відтворення кольору (К. Джеймсон, П. Кей), етнопсихологічний аспект (Р. М. Фрумкіна), історичний (Ю. В. Норманська) та ін. [1, с. 192].

Проте при всій різноманітності робіт і підходів до дослідження назв кольору у сучасній лінгвістичній науці проблема віддзеркалення кольору в мові, як і раніше, є актуальною, оскільки залишається низка лакун: когнітивні характеристики кольороназв у різних мовах та метафоричне значення колоронімів в художніх творах тощо. Вивчення лексико-семантичних груп слів шляхом зіставлення їх у кількох мовах дає можливість визначити цінність та особливості функціонування слів як членів систем цих мов. Порівняльний аналіз аналогічних лексико-семантичних груп у різних мовах виявляється надзвичайно ефективним засобом для дослідження не лише багатства словникового запасу мови, але й для визначення рівня сполучуваності елементів досліджуваної лексико-семантичної групи та змін, що відбуваються з їх значеннями в певних контекстах [2, с. 77]. Подібна методика обробки лексико-семантичних груп досить популярна та результативна. Важливість таких досліджень очевидна та безсумнівна, оскільки вона дає змогу розкрити змістову структуру слова, його багатоплановість, багатомірність, діапазон змістових можливостей.

Дослідження на основі зіставлення основних напрямів функціонування аналогічних лексико-семантичних груп у кількох мовах проводилися у свій час К. Ройнінгом, В.А. Юриком, Г. Хюсеном, П. Цинслі та багатьма іншими лінгвістами. Лексико-семантичні групи позначень кольору завжди були багатодатним матеріалом для такого роду досліджень, оскільки при її великій кількості (що далі постійно зростає завдяки практично необмеженим можливостям дериваційних процесів) вона має досить чітко окреслені межі. Зіставний аналіз функціонування лексичних одиниць, що позначають колір, проводився зокрема В.А. Юриком (у російській та латиській мовах), Г. Корбеттом, Я. Девісом та ін. (в англійській та російській мовах) [3, с. 36]. Однак необхідно зважати на деяку специфічність лексико-семантичних груп кольору у зв'язку з тим, що сприйняття та номінація колірного простору кожним окремим індивідом – суб'єктивно-умовний процес, який залежить від численних нелінгвістичних чинників, наприклад від фізичного та

психологічного стану людини, зовнішніх умов (зокрема освітлення), національних та культурних особливостей тощо. Саме з таких причин деякі спроби провести поділ цієї лексико-семантичної групи у різних мовах на семантичні підгрупи часто виявлялися суб'єктивними та невиправданими [4, с. 87]. Зважаючи на вищезазначену специфіку лексико-семантичних груп кольору, можна було б припустити, що в кожній окремій мові повинен існувати характерний лише для неї метод номінації ділянок кольорового континууму. Проте саме зіставні дослідження функціонування елементів цієї лексико-семантичної групи засвідчили про наявність значної подібності у використанні колірних термінів з аналогічним значенням у різних мовах. Зіставлення може відбуватися у різних напрямках: вивчається вся терміносистема кольору досліджуваних мов або лише основні колірні терміни; також можна порівняти функціонування одного колірного терміну з аналогічним значенням у кількох мовах.

Отже, за наявності низки мовознавчих робіт, присвячених аналізу символічного значення колоронімів, відсутні лінгвістичні дослідження, у яких би системно проводився аналіз власне метафоричного значення колористичної лексики в українській та німецькій мовах. Колороназви займають важливе місце в контексті художнього твору, бо можуть передавати психологічний настрій, емоційне сприйняття автором того, що він зображає. У той же час колір характеризується і відносною узагальненістю, незалежністю від того чи іншого реального предмета. Таке поєднання робить колороназви надзвичайно важливим засобом формування символічного, образного та метафоричного світу художнього твору.

Так, колір в різних сферах суспільного життя виконував роль символу, метафори. У ранній культурі як українського, так і німецького народу, символіка кольору виникла в надрах релігійно-міфологічного світогляду. У наслідувальній магії, як лікувальній, так і тій, за допомогою якої люди намагалися впливати на сили природи, колір уособлював надприродну силу явища. Це привертає увагу як спеціалістів різних галузей, так і прихильників мистецької спадщини. Тому розгляд метафорики кольорового образу як елемента світогляду народу має важливе значення для вивчення метафоричного значення колороназв в українській та німецькій мовах.

Проблема кольорової символіки пов'язана з проблемами психофізіологічними та лінгвістичними. Вони є засобами прямої номінації, тобто відображенням навколишнього світу в усьому його різноманітті, і засобами реалізації метафоричних – як результат мислительної діяльності, що є вираженням суб'єктивного ставлення людини до світу через почуття та

емоції. Кольороназви є невід'ємною частиною національної свідомості етносу та засобом вираження мовних стереотипів. Визначено, що сприйняття кольору не залежить від вікових уподобань, є сталим у часі, а, отже, становить невід'ємну складову мовної картини світу певної культури.

Таким чином, лексеми на позначення кольору займають важливе місце у створенні національно орієнтованої мовної картини світу. Національно-культурна своєрідність семантики фразеологічних одиниць з колористичним компонентом є результатом лінгвокультурної інтерпретації колірного простору внаслідок архивування історично-культурного досвіду німецького та українського соціуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій І. М. Про метафоричне уживання кольороназв: традиційне й okazionale (на матеріалі творів М. Коцюбинського і М. Хвильового/ І. М. Бабій // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : Мовознавство. – 2004. – № 2. – с. 192 - 198.
2. Венкель Т.В., Кушнерик В.І. Дослідження дериваційних процесів у терміносистемі кольорів у німецькій та англійській мовах / Т.В. Венкель, В.І. Кушнерик // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 1998. – Випуск 41. – с. 77 - 81.
3. Лисиченко Л.А. Структура мовної картини світу // Мовознавство. – 2004. – № 5 - 6. – С. 36 - 41.
4. Слухай Н. В. Вербалізація сенсорних прототипів у поетичній творчості Тараса Шевченка: колір і звук / Н. В. Слухай // Шевченкознавчі студії: збірник наукових праць. – Вип. 14. – К.: КНУ, 2011. – с. 87 - 96.

Предан Альона
(м. Вінниця)

МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ АЙРІС МЕРДОК «ПІД МЕРЕЖЕЮ»

Талановита романістка й професійний філософ Айріс Мердок є однією з найяскравіших постатей англійської літератури II половини XX сторіччя. Її творчість, неординарна і провокуюча, постійно викликає шквал читацьких емоцій та критичних відгуків. Досить детально досліджені питання жанрової природи романів А. Мердок, які в переважній більшості визначаються як

філософсько-психологічні. Окреслені філософські й естетичні аспекти творчості письменниці.

Роман «Під мережею» є унікальним та новаторським за темою, проблемами, художніми та мовними засобами. Серед основних лінгвістичних особливостей твору можна виділити наступні: 1) наявність багатства найрізноманітнішої лексики, переважно конкретно-чуттєвої (назви осіб, речей, дій, явищ, ознак), 2) уживання емоційно-експресивних слів (синонімів, антонімів, фразеологізмів), 3) формування індивідуального стилю автора, 4) уведення до твору просторічної лексики та іншомовних слів (в даному романі – з французької мови), 5) поширене застосування дієслівних форм: родових (у минулому часі й умовному способі); особових (у теперішньому й майбутньому часі дійсного способу); у наказовому способі, 6) широке вживання стилістичних фігур.

Використання невластивої прямої мови стає засобом зображення мислення, асоціативної пам'яті, почуттів – складних процесів людської свідомості. Відтак, створюється не лише відчуття максимальної заглибленості в психіку героя, у підтексті прочитується і позиція автора.

Саме така форма оповіді дає автору можливість експерименту, літературної гри з чисельними масками і, як наслідок, – створення кількох рівнів.

Ідеї реалізуються ненав'язливо й тонко, шляхом створення в такому «Я – романі» складної картини психології, свідомості героя, його власного бачення самого себе та романного світу навколо. Висновки робить лише сам читач. Перед ним поліфонія монологів та діалогів, від стверджувальних концепцій, які інколи суперечать одна одній, до медитативних роздумів, філософського скепсису й іронії – усі вони поєднуються в Мердок у складній діалектиці цілого.

Образ оповідача в романі доволі індивідуалізований, що створює ілюзію самостійного, незалежного від автора існування героя і, разом з тим, абсолютної достовірності того, що відбувається.

Загалом, прозі А. Мердок не характерна орієнтація на мовну характеристику героя-оповідача як один із способів його індивідуалізації. Однак іронічна забарвленість мовлення Джейка, а також його образно-метафоричний характер не тільки в значній мірі визначають стиль оповіді роману, але і видають в герої творчу особистість, яка прагне до самовираження і самореалізації.

Оповідач в романі «Під мережею» організовує повідомлення й підкорює світ роману своїй особистості. Основний предмет вираження в романі –

психологія Джейка, його таємні думки й почуття. Однак на відміну від класичного first-person novel, в якому домінувала оповідь героя про дійсність, про побачене чи почуте, в романі А. Мердок домінує не опис життя й вчинків носія мови, а відтворення процесу сприйняття й емоціонально-логічного освоєння оповідачем світу й самого себе в своїх діях і вчинках.

В зв'язку з цим домінуючою формою оповіді в романі є монологічне мовлення Джейка. В монологіях герой дає характеристику собі й всім іншим персонажам, розкриває причини їхньої і власної поведінки, не претендуючи при цьому на абсолютну об'єктивність. Формально це виражається великою кількістю вступних конструкцій зі значенням «здається», «можливо»: «...*Perhaps, I loved Anna*» (можливо, я любив Анну); «...*Her private life must be an almost full – time activity*» (особисте життя, мабуть, займає в неї майже весь час); «*I think what pleased him most about them was their impermanence*» (думаю, що він був задоволений їхньою недовговічністю); «*He seemed absolutely unaware of my presence*» (здавалось, він взагалі не помічає моєї присутності) та ін. Оповідач знаходиться не на кордоні вигаданого світу з реальністю автора і читача, а всередині зображуваної реальності. В деяких випадках мовлення оповідача зводиться до мінімуму, набуваючи характеру ремарок і надаючи місце діалогу героїв, які коментують власні дії. В інших епізодах показ того, що відбувається, виражається в оповіді героя про власні переживання і роздуми.

Отже, вдаючись до традиційної в англійській літературі форми оповіді від першої особи, А. Мердок створює свій власний стиль. Поєднання «театральної» моделі з фігурою «традиційного» оповідача, дозволяє автору справити враження реалістичного відтворення дійсності.

Романенко Ірина
(м. Вінниця)

КОНЦЕПТ «РОЗУМ» В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

Основним семантичним поняттям у когнітивній лінгвістиці є «концепт», і саме цим когнітивна лінгвістика найбільшою мірою відрізняється від інших напрямів дослідження семантики.

Концепт – це одиниця мислення і пам'яті, яка постає в результаті тривалого і складного процесу, наділяється мовною оболонкою (виражається лексичними, фразеологічними, пареміологічними одиницями), підлягає

процесам специфікації, узагальнення, абстрагування та модифікації, утворена множинністю складників та наповнена культурним змістом, виконує пізнавальну функцію, функцію збереження знань про світ [1].

Концепт “розум” є ядром поля ментальності і включає як теоретичне, так і практичне знання. Даний концепт містить низку взаємопов’язаних уявлень, які відображають процес мислення як постійне пізнання і перетворення світу людиною [2].

Комплекс українських словникових значень поняття “розум” містить такі судження:

1. Здатність людини мислити, відображати і пізнавати об’єктивну дійсність.

2. Те саме, що мислення. Розум є мисленням, яке свідомо чи несвідомо керується певними світоглядними принципами, певним баченням світу.

3. Зміст, значення чого-небудь (розмовне).

4. Людина, група людей, що характеризується високими розумовими, інтелектуальними здібностями (переносне) [5].

Нами здійснено спробу проаналізувати на матеріалі українських пареміологічних словників комплекс суджень про розум в українських прислів’ях та приказках і на підставі аналізу виявити місце й характеристики цього поняття у свідомості україномовної особистості.

Під час аналізу ми фіксували прислів’я, що містять змістовну одиницю “розум” та її складники.

Для аналізу було відібрано 254 паремії, із них:

Найбільша кількість (87) містить лексему *розум*: *око бачить далеко, а розум ще даліше; у кого розум, у того й щастя; у сусіда розуму не позичиш* [2].

Ряд паремій (14) – лексему *ум*: *з умом жити — тішитися, без ума — вішатися; не суди по одежі, а суди по уму; не купити ума, як нема* [2].

Лексему *знання*, що є синонімічною *розуму*, містять сім паремій: *знання красить, а незнання смішить; знання робить життя красним; пташка красна своїм пір’ям, а людина знаннями* [2].

Лексема *грамота* як ознака наявності *розуму* присутня у п’яти пареміях: *грамота — не хвороба, літ не збавить; грамоті учиться — завжди пригодиться; грамоті вчиться — завжди пригодиться* [2].

Значна частина паремій (25) містить лексему *голова*, що є одним з уособлень *розуму*, його вмістилищем: *письменного голова годує; добра голова не скаже пусті слова; одна голова добре, а дві ще краще, але хай і одна розважить і поважить* [2].

Порожня голова – ознака відсутності розуму: *ліпше **порожня** кишеня, ніж **голова**; був з **головою**, а став з **макітрою** пустою* [2].

Лексему вчення містять дві паремії: **вчення** - світ, а неучення – тьма; **вчення** в щасті украшає, а в нещасті утішає [2].

Лексему мудрість, що є поняттям синонімічним розуму, містять п'ять паремій: *ученість і **мудрість** у щасті украшають, а в нещасті потішають; **мудрість** в голові, а не в бороді* [2].

Лексему розумний (той, що має розум) містять 47 паремій: *розумний біля вогню нагріється, а дурний спалиться; **розумний** всьому дає лад* [2].

Лексема мудрий зустрічається у 31 паремії: ***мудрий** не дасться за ніс водити; **мудрим** ніхто не вродився, а навчився; краще один **мудрий**, ніж десять дурних* [2].

Лексему вчений містять 16 паремій: ***вчений** іде, а неук слідом спотикається; **вченому** світ, а невченому тьма; **вченого** за стіл саджають; **вченому** і книги в руки* [2].

Лексему грамотний – шість паремій: ***грамотний** уміє читати і рядки, і між рядками; де **грамотні** люди, там біди не буде; **грамотний** - видючий і на все тямущий* [2].

Діяльнісний процес виражений за допомогою дієслова знати (17 паремій): *не **знаєш**, то мовчи, а знаєш — не кричи; той більше **знає**; дурень гадає, а розумний **знає*** [2].

Розглянуті паремії можна об'єднати в декілька ключових логем. Логема чи логічна фраза – це “думка, що представляє собою цільне або розчленоване відображення дійсності, яка співвідносить із нею свій зміст, а також яка характеризується структурною незалежністю та відносною завершеністю і з огляду цих властивостей виступає в ролі одиниці процесу мислення” [3].

Усі відібрані нами паремії про розум можна звести до таких загальних логем:

1. Розум – краще, ніж сила: *розум дає силу, сила дає відвагу; не силою роби, а розумом, не серцем, а обичаєм* [2].

2. Розум цінніший за багатство: *золото без розуму – болото; розум за гроші не купиш; розум — скарб людини* [2].

3. Відсутність розуму: *як нема розуму від роду, то не буде і до гробу; шовкова борідка, та розуму рідко; нема гіршого ворога, як дурний розум* [2].

4. Протиставлення розуму та дурості: *розумний слова боїться, а дурний і кия не побоїться, мудрому два слова досить, а дурневі і копа не допоможе; з умом жити — тішитися, без ума — вішатися* [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Касьян Л. А. Термин «концепт» в современной лингвистике: различные его толкования// Л. А. Касьян// Вестник Югорского государственного университета. – 2010. – №2. – С. 50-53.
2. Номис М. Українські приказки, прислів'я і таке інше. / Упоряд., приміт. та вступна ст. М.М. Пазяка. – К.: Либідь, 1993. – 768 с.
3. Пожидаєва О. А. Паремія як засіб характеристики іспаномовної особистості (на матеріалі концепту “труд”)/О.А. Пожидаєва//Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Розділ І. Когнітивна лінгвістика. – 2011. – №3. – С. 157-159.
4. Телегін Д. Я. Про народні паремії, національну свідомість як етнопсихологічний феномен/Д. Я. Телегін//Збірник Харківського історико-філологічного товариства. – Х. – 2004. – С. 21-28.
5. Словник української мови в 11 томах [уклад. В. Винник та ін.]. – К., 1997. – С. 838.

Сидорук Константин

(г. Вінниця)

ЛЕКСИЧЕСКАЯ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

В настоящее время происходит очередное глобальное реформирование норм современного русского литературного языка. Изменения коснулись практически всех разделов языка. Однако наиболее заметно эти преобразования затронули лексико-семантическую систему, нормы словоупотребления и сочетания слов.

На передовые рубежи вышел публицистический стиль, отличающийся синтезом двух функций – информативной и воздействующей. Публицистический стиль в последние годы претерпел существенные изменения: он стал острым, динамичным, смелым и открытым. Язык современных средств массовой информации (СМИ) стал законодателем норм современного русского языка и отражателем динамических процессов, происходящих в языке.

Характерной особенностью современного газетно-публицистического текста является активное использование фразеологических оборотов (идиом),

которые придают тексту яркость, образность, усиливают его экспрессивность и выразительность. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью дальнейшего изучения функционирования фразеологических оборотов в языке современных СМИ.

Целью данного исследования является изучение лексической и синтаксической трансформации фразеологизмов в языке современных СМИ, а также определение их стилистических функций и экспрессивных возможностей в газетно-публицистическом стиле.

Одним из наиболее частотных приемов авторских модификаций является лексическая трансформация фразеологизмов. Лексическая трансформация предусматривает манипуляцию с одним или несколькими элементами: происходит замена компонента фразеологизма. В одних случаях такая замена имеет прямой смысл: *«Не лесом единым»*, *«Ни дня без песенки»*, *«Если у вас нет работы»*. В других – подобная замена сопровождается эффектом аллюзии (намек, ассоциаций): *«Пушки вместо риса»*, *«А пушку бросили в Рейн»*. В современных печатных изданиях лексическая трансформация фразеологизмов получила широкое распространение. Приведем некоторые из многочисленных примеров.

«Сами не едят, а нам посылают» утилизированные продукты питания из западных стран. *«Шлагбаум и ныне там»* (о платных стоянках в аэропортах). *«Свет в отключке»* – бывший свет в окошке (из-за отключения электричества у пенсионерки сломался телевизор). [«АиФ» №17 апрель 2003, с.7, с.4] *«Не хочу учиться, а хочу учить»* (о том, как заработать студенту репетиторством). [«АиФ» №16, апрель 2003, с.4]

«С мышью по жизни» – название рубрики обзора интернет-сайтов. [«Известия», №74, 25.04.03, с.16] *«Нарушителей посчитают по осени»* (преобразования фразеологического выражения *цыпят по осени считают*) [«АиФ» №11 май 2008, с.4, с.5]. «О нормах корпоративного поведения на российских биржах». *«Алла Пугачева как двигатель торговли»* (мнения покупателей о целесообразности музыкального фона в крупных магазинах). Преобразование фразеологического выражения *«реклама – двигатель торговли»* [«Известия» №73, 24.04.03, с.6, с.9] *«Утомленные батькой»* (белорусы готовы поменять Лукашенко на Путина) – изменение названия фильма *«Утомленные солнцем»* (режиссёра Никиты Михалкова), ставшего фразеологическим выражением. [«Известия» №72, 23.04.03., с.3] *«А гроб и ныне там»* в Мавзолее. Размышления о В.И. Ленине. *«Со справкой по жизни»* (без паспорта вести нормальную жизнь в Москве практически невозможно). [«Известия» №71, 22.04.03, с.2, с.9] *«Платок раздора»*

(разногласия между правительством Франции и исламской общиной, российские мусульмане не желают открывать лица для паспортов). [«Известия» №75-М, 28.04.03, с.4]

Наряду с лексической трансформацией, в языке СМИ нами обнаружены виды синтаксической трансформации. При синтаксической трансформации утвердительная конструкция может быть заменена отрицательной и наоборот: *красна изба и углами*. Повествовательное предложение может быть заменено вопросительным с лексическими сдвигами или без них: *«Куда падает яблоко от яблони?»*. Кроме того, при синтаксической трансформации может происходить замена видов синтаксической связи, например *«в тесноте и в обиде»*: противительная связь *«В тесноте, да не в обиде»* заменена сочинительной. Наибольшая выразительность достигается, как отмечает В.В. Виноградов, тогда, когда изменяется роль члена предложения, например, определение превращается в сказуемое, как в приводимых ниже заголовках: *«Броня крепка, и танки – наши»* (сообщение о вторжении Ирака в Кувейт); *«Россия – Украина: самое синее в мире Черное море – мое!»* [«АиФ» 3/2009, с.7]. *«Как развязать язык?»* (обзор летних языковых школ для детей) [«МК №75, 7.04.03, с.9] Преобразование фразеологизма *«язык развязывается»*. *«Прощай, оружие?»* (Россия теряет ближневосточный рынок вооружения) [«МК» №81, 15.04.03, с.2], в предложении возникает дополнительный оттенок сомнения.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что в языке современных средств массовой информации идет активный процесс фразеологизации. Лексическая и синтаксическая трансформация фразеологизмов служит «строительным» материалом для создания новых, неожиданных, экспрессивных образов, языковой игры, что привлекает внимание читателей и усиливает эмоционально-экспрессивные возможности текста.

*Синюта Євгенія
(м. Вінниця)*

РОМАН ГРЕМА ГРИНА «ТИХИЙ АМЕРИКАНЕЦЬ» ТА ІСТОРІЯ ЙОГО ПЕРШОЇ ЕКРАНІЗАЦІЇ

У 1955 році (році виходу роману) актуальність «Тихого американця» підтвердилася досить різкими нападами буржуазної критики, яких зазнавав Грем Грін. Передова критика Англії та інших країн вітала появу цього

роману, відмічаючи чесність письменника, який розповів правду про «брудну війну» у Південному В'єтнамі і роль США в цій агресивній війні. На відміну від англійської, американська критика не лише докоряла Грінові за спотворення дійсності і кричала про занепад його творчої майстерності, але й обливала письменника брудними наклепами і огидливими вигадками [2]. Без сумніву Гріну було заборонено в'їзд у США.

Перша екранізація роману «Тихий американець», яка належить режисеру Джозефу Лео Манкевічу, побачила світ у 1958 році (через 3 роки після публікації твору). Історія цієї кіноверсії надзвичайно цікава, адже вона повністю спотворює задум автора роману. У статті «Мій особистий досвід» (1959) Грін з обуренням згадував екранізацію Голівудом цього роману: «Це щось страшне! Американець завжди правий, а англієць завжди неправий. Американець – втілення мудрості та героїзму. Жахливо! Створюється враження, що фільм свідомо був зроблений для того, щоб перекрутити все, що хотів сказати автор у своїй книзі. Вона була написана на основі глибокого вивчення війни в Індокитаї. Цими знаннями знехтував американський режисер, і я тішу себе надією, що книга на кілька років переживе недоладний фільм містера Манкевича» [3, с. 196].

У статті радянського журналіста Володимира Ковальова «В парадоксах шукаю істину...» Грем Грін так коментує екранізацію роману «Тихий американець» 1958 року: «Англійського журналіста Томаса Фаулера – головного героя, який під впливом подій засудив несправедливу, нелюдську та брудну війну, – там перетворили на ляльку, яка витанцює під дудку комуністів. Комуністами зробили, в свою чергу, всіх в'єтнамських партизанів. Дівчина Фуонг в кінці фільму іде героїчно боротися за... президента-маріонетку. Існує факт, про який в нашій пресі ви не знайдете нічого: книга була заборонена для поширення у Південному В'єтнамі, за її читання загрожувало тюремне ув'язнення чи каторжні роботи. Проте фільм американського виробництва там широко демонструвався, оскільки був спартачений в цинічному, антикомуністичному дусі» [4, с. 12].

У версії Манкевіча створений Гріном образ Олдена Пайла представлений як безіменний персонаж, який ідентифікується лише за національністю «американець». Його ім'я опущене за невідомих причин, а на допиті детектива Віго Фаулер говорив лише «молодий» («young») та «американець» («American»). Неприпустимим є і той факт, що Пайл був з Техасу, коли згідно з романом його батьківщиною був Бостон:

- Ви з Нью-Йорка? – спитала вона.
- Ні. З Бостона [1, с. 35].

На відміну від змісту роману, «американець» абсолютно не причетний до американської економічної місії, представником якої був Пайл в «Тихому американці», і, на відміну від Пайла, який вчиняв теракти у В'єтнамі, притримуючись певної ідеології, «американець» зі стрічки Манкевіча приїздить в Індокитай як благородна людина, що займається оптикою.

Фільм «Тихий американець» знімався за участі кінематографів Південного В'єтнаму і був тепло прийнятий критикою, хоча сценарій був доволі далекий від роману і викликав суперечки в Голівуді. Режисер Джозеф Лео Манкевич (разом з офіцером ЦРУ Едвардом Ленсдейлом, вклад якого в сценарій не афішувався) в цій екранізації повністю змінив кінцівку роману, зробивши комуністів відповідальними за вибухи в Сайгоні, і таким чином змінив політичний сенс твору на протилежний. Їх фільм був присвячений Нго Дінь З'єму – президенту Південного В'єтнаму, якого підтримували американці і який зайняв цей пост невдовзі після публікації твору. Грем Грін зрікся екранізації роману, назвавши її проамериканською пропагандою та зрадою Джозефа Манкевіча. Не знаючи багато про війну у В'єтнамі, американське суспільство сприйняло фільм як правдиву інформацію, яка певним чином возвеличує американських солдатів, що втручаються у внутрішню політику в'єтнамського народу з метою допомоги, а роман Грема Гріна вважали спотвореним уявленням про американських військових, вважаючи, що письменник керувався власним неприязним ставленням до Сполучених Штатів, – тому роман так критично зображує американську допомогу. Хоча дана екранізація і викликала суперечки в Голівуді, все ж прихильників її було набагато більше.

Таким чином, кіноверсія роману Грема Гріна «Тихий американець» 1958 року ілюструє те, як, змінюючи незначні деталі твору, можна повністю спотворити ідею, яку заклав в нього автор. На наш погляд, характер цих змін є не стільки творчим задумом митця, скільки відображенням ідеологічної пропаганди місії Сполучених Штатів у світі.

Список використаної літератури:

1. Грін Грем. Тихий американець. Наш резидент в Гавані : Романи / Пер. з англ.; [Худож. В. Є. Петренко]. – Х. :Вища школа. Вид-во при ХДУ, 1984. – 352 с.
2. Ивашева В. В. Современная английская литература. – М., Изд-во Московского университета, 1963. – 124 с.
3. Литература Англии. XX век / Под ред. К. А. Шаховой. – К.: Вища школа, 1987. – 397 с.

4. «В парадоксах ишу истину...» : [Беседа с английским писателем Г. Грином / Записал В. Ковалев] // Литературное обозрение. – 1987. – №1. – С. 10-12.

Татаровська Катерина
(м. Вінниця)

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТІВ РОБОТА, ЛЮДИНА І УСПІХ У АНГЛОМОВНІЙ ПРЕСІ

Дана стаття присвячена дослідженню фразеологічних одиниць англійської мови, які опредметнюють концепти РОБОТА, ЛЮДИНА і УСПІХ як складові частини концептосфери БІЗНЕС. Під *концептом* ми розуміємо семантичну категорію, що діє в системі логічних відношень і являє собою вербалізоване вираження певного контексту з усім розмаїттям супровідних значень, уявлень й асоціацій (Степанов 1997). Концепт є елементом концептуальної картини світу як окремої людини, так і певної мовної спільноти загалом.

Концепт має динамічну сутність, він здатний поповнюватися, змінюватися та відбивати людський досвід. Він має певну внутрішню організацію і складну структуру. В основі концепту лежить вихідна, прототипова модель основного значення слова (центральна зона), що є базою для формування похідних значень (периферійна зона). Остання здатна до дивергенції, тобто зумовлює “віддаленість” нових похідних значень від центрального, і водночас є механізмом, що забезпечує впорядкованість будови концепту та зв’язаність його складових елементів (Рябцева 1985).

Концепти УСПІХ, ЛЮДИНА і РОБОТА в сучасній англomовній періодиці зустрічаються дуже часто. Вони тісно взаємопов’язані між собою та перебувають у причинно-наслідковому зв’язку. Так, концепти РОБОТА та УСПІХ залежать від концепту ЛЮДИНА, оскільки людина залучена до різних бізнес-операцій, таких як вкладання грошей в різноманітні проекти, створення нової продукції тощо.

У результаті аналізу матеріалу, яким слугують тексти статей сучасних англomовних періодичних видань (The Economist, Fortune, Fast Company) було встановлено, що концепт РОБОТА опредметнюється як власне лексичними одиницями *work, job, occupation*, так і словосполученнями і фразеологічними одиницями, як-от *to be plugged in, work overtime, keep your*

nose to the grindstone. Так, семи складників фразеологічної одиниці **to be plugged in** (завжди бути на зв'язку, доступним для клієнтів або підлеглих, по емейлу, телефону, або в особистому контакті) актуалізують відповідні когнітивні ознаки концепту РОБОТА – доступ для клієнтів. Словосполучення **work overtime** (працювати понаднормово) дозволяє виділити таку когнітивну ознаку концепту РОБОТА як понаднормовість. Словосполучення **keep your nose to the grindstone** (бути сконцентрованим на своїй роботі) опредметнює когнітивну ознаку концепту РОБОТА – сконцетрованість на роботі. Проведений аналіз цих та інших лексичних одиниць дозволяє описати центральну зону концепту, утворену когнітивними ознаками *праця, діяльність*, та периферійну зону, утворену когнітивними ознаками *понаднормовість, доступ для клієнтів, сконцетрованість*.

Концепт ЛЮДИНА є складовою частиною концептосфери БІЗНЕС. У ході дослідження була виявлена низка фразеологічних одиниць, у семантиці яких опредметнюється даний концепт. Так, семантико-когнітивний аналіз фразеологічних одиниць **people at the top** або **top-management** (верхівка правління компанії), **sleeping/silent partner** (людина, яка вкладає гроші в бізнес, не бере активної участі в його менеджменті та бажає, щоб її ім'я зберігалось в таємниці), **an eager beaver** (роботяга), **company man** (працівник, який фанатично відданий своїй роботі і котрий завжди погоджується зі своїми колегами) уможливує виявлення когнітивних ознак – керівник, голова, дирекція, адміністрація, працівник, які у сукупності утворюють периферійну зону концепту ЛЮДИНА, і розширюють наше розуміння концепту, центральна зона якого структурована когнітивною ознакою – особа.

Серед фразеологічних одиниць, у яких актуалізується концепт УСПІХ, було схарактеризовано низку лексико-фразеологічних засобів. Зупинімося на аналізі деяких з них. Так, фразеологічні одиниці **not to lose one's foothold on success** (не втратити опори, що веде тебе до успіху, не зіпсувати своєї кар'єри, заради чогось), **up and running** (активний і успішний початок в бізнесі), **to climb a corporate ladder** (досягти успіху в роботі, тобто просуватися в кар'єрному рості), **a foot in the door** (людина, яка зробила маленький, але успішний крок на шляху до успіху і, можливо, буде успішною і в майбутньому) актуалізують у своїй семантиці когнітивні ознаки – досягнення, прогрес, ціль, мета, підняття, рух вперед, поліпшення, сходження, підйом, які у сукупності утворюють концепт УСПІХ.

Отже, дослідження концептів РОБОТА, ЛЮДИНА і УСПІХ, когнітивні ознаки яких перебувають у тісному взаємозв'язку, дозволяє описати

концептуальну картину світу сучасного англомовного суспільства, зокрема ту її частину, пов'язану із підприємницькою і комерційною діяльністю.

Телійчук Дарія
(м. Вінниця)

РОЛЬ ЗАГОЛОВКІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ПРЕСІ

Майже всі тексти й ілюстрації у виданнях газетного типу публікують із заголовками, які являють собою органічний першоелемент текстової публікації, нерозривно пов'язаний із нею змістом. Важливу функцію у заголовках відіграє лаконічність, інформативність, а разом із тим помірна впливовість та експресивність, які досягаються залежно від мети і потреби за допомогою найрізноманітніших видів експресивно-емоційної обробки, оновлення і загострення тих чи інших загальномовних стандартів, сталих словосполучень, фразеологізмів, оперуючи варіюванням їх семантики і структури, сполучуваністю слів тощо. Заголовок розуміється як стилістичне і влучне вираження головної ідеї матеріалу, а також невід'ємний компонент тексту, який надає йому певної завершеності.

Спосіб подання новин так само, як і спосіб верстки газети, певним чином впливає на заголовок. Газетні заголовки часто зберігають сліди так званого „телеграфного стилю“ повідомлень, оскільки для журналіста найважливішим є зберегти початкову свіжість інформації, донести її „вибуховий“ потенціал, зосередивши всю інформацію в декількох легких для сприйняття й розуміння слів. Особливість газетних повідомлень, таким чином, обумовлена прагматичною настановою укласти якомога більше інформації у якнайменшу кількість рядків.

Слід підкреслити, що змістовність заголовка, точність висловленої в ньому теми виступу або головної думки, виразність і простота форми, його нестандартність, оригінальність, нарешті, його правильне композиційно-графічне оформлення – ось головні критерії, основне мірило в оцінці якості заголовка.

Ефективність назви газетного матеріалу прямо залежить від уміння автора дібрати влучний, місткий і лаконічний заголовок, який „працюватиме“ на читача, керуватиме його увагою. Зробити цей елемент цікавим та в міру інтригуючим, точно передати зміст і допомогти читачеві зорієнтуватися в актуальних проблемах, використовуючи мінімум мовного матеріалу, – справа

нелегка, а тому потребує якнайбільше зусиль, таланту, знань і досвіду. У сучасних умовах, щоб завоювати серце вимогливого читача, видавці прагнуть на сторінках преси подати максимум інформації, чого не можна зробити за умови функціонування великих заголовків.

На думку Е.О. Лазаревої, заголовок виступає домінантною функцією тексту, мета якої – надати чітке уявлення про зміст повідомлення та звернути на нього увагу. У газетному заголовку зосереджена вся дійсність та всі найважливіші пункти повідомлення в легкій та компресованій формі [2, с. 22].

В.І. Іванов виділяє наступні типи заголовків: *привітальні* (*Wir gratulieren!* (Z., 2013); *закличні* (*Los, gratulier mir!* (S., 2013); *узагальнюючі* (*Vitali Klitschkos größte Arena ist die Politik* (S., 2013); *інформаційні* (*EU und Ukraine kommen sich nicht näher* (Z., 2013) [1, с. 114].

Основна мета заголовку – не просто передати зміст статті або повідомлення, а зацікавити, здивувати читача, змусити його придбати ту чи іншу газету, привернути увагу прочитати статтю і разом з тим, забезпечуючи компресію інформації.

Список використаних джерел

1. Іванов В. Ф. Техніка оформлення газети : [курс лекцій] / В. Ф. Іванов. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. – 222 с.
2. Лазарева Е. А. Заголовок в газете : [учебное пособие для студентов-журналистов] / Е. А. Лазарева. – Свердловськ: Изд. Уральського унів-та, 1989. – 96 с.
3. Die Zeit – Режим доступу: <http://www.zeit.de/index>
4. Der Spiegel – Режим доступу: <http://www.spiegel.de/>

Ткач Катерина

(м. Вінниця)

ІНВЕНТАРИЗАЦІЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ ГРУПИ ПРИКМЕТНИКІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ РОЗМІРУ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У сучасній лінгвістиці великого значення надають інвентаризації, тобто визначенню складу досліджуваної лексико-семантичної мікросистеми — семантичного поля, лексико-семантичної групи, синонімічного ряду тощо. Вивчення лексики як системи стимулювало пошуки об'єктивних методів фіксації й вимірювання семантичних зв'язків між словами. На даному етапі розвитку лінгвістичної науки можна виділити три найпоширеніших методи

інвентаризації лексичних угруповань: психофізіологічний, психолінгвістичний та лінгвістичний. Лінгвістичний метод, який є найбільш прийнятним, ґрунтується на результатах дистрибутивно-статистичного аналізу тексту або компонентного чи компонентно-статистичного аналізу лексикографічних джерел, а також враховує близькість тлумачень та тлумачених слів одне до одного у словниковій дефініції: чим ближче вони розташовані, тим більший між ними семантичний зв'язок. Використання кількох словників дозволяє оптимізувати процес інвентаризації лексико-семантичної групи.

Продемонструємо процедуру інвентаризації лексико-семантичної групи прикметників зі значенням «великий» та «маленький». Матеріалом дослідження є німецько-німецькі тлумачні та синонімічні словники Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, The Free Dictionary Deutsch, Duden, PONs Online Wörterbuch, Abbyy Lingvo 10. За результатами інвентаризації, проведеної з використанням статистичних методів нами було обраховано середню вагу лексичного компонента лексико-семантичної групи. До складу підгрупи прикметників зі значенням «великий» увійшли слова: *groß* (домінанта), оскільки за двомовними словниками встановлено, що значення «великий» репрезентує саме цей прикметник; ядро: *aufgedunsen, breit, erheblich, erwachsen, geräumig, groß, heftig, hoch, lang, maßlos, riesig, umfangreich*; основний склад: *ausgedehnt, dick, beleibt, füllig, mündig, unendlich, weit, gewaltig, gigantisch, hünenhaft, immens*; периферійний склад: *fett, grenzenlos, bedeutend, infinit, mächtig*, в той час як лексико-семантичну групу прикметників зі значенням «маленький» увійшли слова: *klein* (домінанта); ядро: *eng, fein, gering, hager, kurz, minimal, schmal, seicht, winzig*; основний склад: *dünn, schlank, begrenzt, zierlich, mager*; периферійний склад: *niedrig, nichtig, dürr, knapp, mäßig, komprimiert, minder, bedeutungslos*.

Слід також зазначити, що інвентаризація лише словникових значень зазначених прикметників не дає змогу отримати точні дані щодо частотності використання тієї чи іншої лексичної одиниці у мові, тому виникає необхідність встановити ієрархію цих елементів лексико-семантичної групи зі значенням «великий» чи «маленький» на ґрунті частоти вживання у тексті. Отже, ми зробили спробу уточнити склад лексико-семантичної групи досліджуваних прикметників з урахуванням їх частоти вживання у художньому тексті. З цією метою було проаналізовано тексти романів Р. Баха «Die Mowe Jonathan «Jonathan Livingston Seagull», У. Еко «Der Name der Rose», Н. Нойхауз «Eine Unbeliebte Frau», «Mordsfreunde», «Schneewittchen muss sterben», П. Зюськінда «Die Taube» та «Der Kontrabass».

Початковий список досліджуваної групи складають 28 прикметників зі значенням «великий» та 23 прикметники зі значенням «маленький». З метою інвентаризації лексико-семантичної групи прикметників зі значенням «великий» було проаналізовано 3327 речень з художніх текстів, в яких вживались зазначені прикметники. Прикметник *groß* зафіксовано у проаналізованих текстах 1250 разів, в той час як низку прикметників (*hünenhaft, infinit, mündig*) у досліджуваних текстах не виявлено, і тому їх синтагматика не аналізується. Середня кількість вживань складає 118. Високочастотними є прикметники, частота яких перевищує 118: *groß, weit, lang, heftig, hoch* (від 1250 до 239). Ці лексеми становлять ядро лексико-семантичної групи. Лексеми, частотність яких не перевищує середню частоту вживання елементів лексико-семантичної групи, або є дещо нижчою, можна зарахувати до основного складу: *mächtig, breit, dick*. Решта прикметників є низькочастотними і формують периферію лексико-семантичної групи. Їх можна поділити на дві групи: 1) лексеми з частотністю 50-15: *gewaltig, riesig, fett, erheblich, bedeutend, unendlich*; 2) лексеми з частотністю нижче 10: *grenzenlos, aufgedunsen, erwachsen, immens, gigantisch, ausgedehnt, geräumig, maßlos, umfangreich, beleibt, füllig, hünenhaft, infinit, mündig*. З метою інвентаризації лексико-семантичної групи прикметників зі значенням «маленький» було проаналізовано 1295 речень з художніх текстів, в яких вживались зазначені прикметники. Прикметник *klein* зафіксовано у проаналізованих текстах 385 разів, в той час як низку прикметників (*minimal, seicht, komprimiert*) у досліджуваних текстах не виявлено, і тому їх синтагматика не аналізується. Середня кількість вживань складає 56. Високочастотними є прикметники, частота яких перевищує 56: *kurz, klein, knapp, schmal, winzig* (від 426 до 56). Ці лексеми становлять ядро лексико-семантичної групи. Лексеми, частотність яких не перевищує середню частоту вживання елементів лексико-семантичної групи, або є дещо нижчою, можна зарахувати до основного складу: *eng, fein, gering, dünn, minder, schlank*. Решта прикметників є низькочастотними і формують периферію лексико-семантичної групи. Їх можна поділити на дві групи: 1) лексеми з частотністю 15-10: *zierlich, niedrig, mager*; 2) лексеми з частотністю нижче 10: *hager, begrenzt, mäßig, dürr, nichtig, bedeutungslos*.

Отже, інвентаризація лексико-семантичної групи прикметників зі значенням «великий» та «маленький» на словниковому та текстовому рівнях дозволила нам виявити домінанту, ядро, основний та периферійний склад зазначеної лексико-семантичної групи.

СЕМАНТИКО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИГУКУ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У мовознавчій науці усталилась традиція класифікувати вигуки за різними принципами, зокрема за складом, функціональністю, словотворенням і валентністю, семантичними функціями тощо.

Для нашого дослідження обрано класифікацію за семантичним критерієм, якої дотримуються такі лінгвісти, як О. Германович, О. Каптюрова, І. Алексєєва, Є. Гордон, А. Вежицька, О. Рак тощо [1, с. 151-153; 2, с. 8-10]. Усі вигуки розподілено на такі основні групи: об'єктивні, тобто такі, які вживаються мовцем усвідомлено, і суб'єктивні, тобто ті, що характеризуються спонтанністю, мимовільністю.

До групи об'єктивних вигуків зараховано етикетні й імперативні вигуки, що обумовлено їхньою спрямованістю на адресата. Такі вигуки виражають вольову сферу психологічної діяльності людини.

Так, серед етикетних вигуків можна виділити три основні підгрупи: вигуки-привітання (*good-evening, good-morning, good-night, hello, hi*), вигуки-прощання (*so long, good-bye, by-bye, see you, adios*) та етичні вигуки (*here is your health, welcome, thank's, pardon me, please, not at all, excuse me*).

До імперативних вигуків належать ті, що виражають наказ, спонукання, вимогу, заклик, оклик, заохочення (*ssh, sh, look, look here, gee, here, stop, hush, come on, ho*). Вони є переважно вторинними, утвореними внаслідок процесу інтер'єктивації. Такі слова і вирази пов'язані з потребою людей керувати поведінкою інших.

Друга група – суб'єктивні вигуки – є порівняно більшою і розгалуженою. Насамперед це пов'язано з тим, що вигуки – мимовільні сигнали або реакції мовця на явища навколишньої дійсності. Тому серед суб'єктивних вигуків можна виділити дві підгрупи: багатозначні (контекстуально-обумовлені) та однозначні (конвенційно-обумовлені).

Багатозначних вигуків знаходимо небагато (*oh, ah, huh, o, hey, aha, oho, ho-ho, all right, yeh, uh, unh-hunh*). Проте вони мають широкий діапазон значень, завдяки чому можна виражати різні емоції, навіть цілком протилежні. Багатозначні вигуки англійської мови, як правило, короткі та однослівні. За походженням вони первинні, за фонетичним складом

переважно складаються з голосного й приголосного або голосного й двох приголосних.

Однозначні вигуки мають більш вужче й одноманітне значення (*gawd, wow, well, what, there, there, um, why, tut, alas, ahem, nonsense, mush, damn it, the devil*).

Варто зауважити, що найбільш поширеними вигуківими висловами у творах англомовних письменників є ті, які містять звертання до Бога: *in heaven's name, Good God, merciful heaven's, God, Heaven's, in God's name, for God's sake, God help me, By Gad, good gracious, Lord, by Gar, my God, oh, God, oh, my, mercy on us, holy Virgin, dear me*.

Отже, проаналізовані вигуки сучасної англійської мови засвідчують семантичне різноманіття цієї частини мови. Найвиразніше представлена група суб'єктивних вигуків (багатозначних і однозначних), що підтверджує думку про фізіологічність, мимовільність та спонтанність вигуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева І. О. Курс теоретичної граматики сучасної англійської мови = Theoretical course of modern English / І. О. Алексеева. – Вінниця : Нова Книга, 2007. – 328 с.
2. Рак О. М. Семантико-функціональні особливості вигуків у французькій мові: синхронічний і діахронічний аспекти / О. М. Рак : автореф. дис. на здобуття канд. філол. наук: спец. 10.02.05. Романські мови. – К., 2001. – 20с.

*Хмелевська Софія
(м. Вінниця)*

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ В НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Сучасні реалії відкритого світу потребують змін вимог до рівня володіння іноземними мовами, визначення нових підходів до відбору змісту та організації навчального матеріалу, використання адекватних форм та ефективних видів учбового процесу. Сучасна мовна освіта є надзвичайно важливим засобом, що формує свідомість особистості, дозволяє їй бути соціально мобільною і передбачає необхідність постійної самоосвіти, або формування філософії сучасного європейця – «навчання упродовж життя».

Однією з найголовніших передумов навчання граматики учнів основної школи та формування граматичної навички є комунікативний підхід до навчання іноземної мови, у процесі навчання якого учні набувають комунікативної компетенції.

Комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування. Основними рисами комунікативного підходу є:

1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування та навчання;

2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т.ін.);

3) ситуації спілкування, що моделюються як найтипівіші варіанти стосунків учнів між собою;

4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях.

Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія учнів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку учні оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови.

У процесі навчання за комунікативним методом учні набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно, усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (*information gap, choice, feedback*). У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовуються опори різних видів: змістові та смислові, словесні й зображувальні, що допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал; мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях.

Граматичний матеріал доцільно подавати в ситуативному ілюстративному контексті, а також – за допомогою правила або схеми, щоб учні мали змогу побачити, як функціонує в мовленні конкретна граматична структура. Наступним кроком є виокремлення необхідного граматичного матеріалу та його демонстрація за допомогою різних засобів. Далі – виконання комплексу вправ, спрямованих на формування міцних і гнучких граматичних навичок. У свою чергу, граматичні знання та граматичні навички складають мовну граматичну компетенцію.

Крім того, навчання граматичного матеріалу учнів середньої школи є дуже ефективним на основі комунікативної спрямованості, зокрема, за підручником «English through Communication», де є чітка структура, яка допомагає учням засвоїти навчальний матеріал. Проаналізувавши даний підручник, можемо виявити багато нестандартних та цікавих вправ, такі як : евристична бесіда, полілог тощо, які сприяють розвитку мовленнєвої здогадки учнів, їх активній участі у обговореннях, висловленню власної думки тощо. Крім того, належна увага повинна приділятися також формуванню рецептивної та репродуктивної граматичної навички. Граматичні навички характеризуються такими ознаками, як автоматизованість, гнучкість та стійкість і формуватися поетапно.

Комунікативний підхід в найбільшій мірі відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмету в середньому навчальному закладі. Цей підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики – теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О.О.Леонтьєв, І.О.Зимня, Ю.І.Пасов, С.Ф.Шатілов, Г.В.Рогова та інші).

Холошина Анастасія

(м. Вінниця)

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Незважаючи на досить велику кількість і різноманітність підходів, концепцій, моделей навчання іноземної мови у початковій школі, вони не надають цілісної теорії, яка б дозволила розглядати усвідомлення та вивчення мови взаємопов'язано, а також урахувала б як вікові особливості молодших школярів, так і специфіку засвоєння ними іноземної мови. Це

актуалізує розробки концепції навчання іноземної мови, яка враховує вікові особливості учнів початкової школи й типові для молодших школярів внутрішні процеси засвоєння іноземної мови у динаміці їх розвитку та взаємозумовленості, що і зумовлює використання ігрових технологій як одних із найефективніших методів навчання іноземної мови в початковій загальноосвітній школі.

Дане питання знаходить відображення в працях таких науковців, як І.О. Зимня., С.В.Калініна, О.С. Кочерга, Л.А. Кочергіна, О.В. Скворчевська, О.О. Паршикова, С.В. Роман, О.Б. Бігич та ін.

За О.О. Паршиковою, початкове спілкування іноземною мовою учнів початкової загальноосвітньої школи можна співвіднести з предметно-орієнтованим, або симпраксичним спілкуванням, в якому активність дитини, ще опосередкована предметами та діями дорослого. Проміжне іншомовне спілкування реалізується на основі проміжного мовлення (мовлення дітей, яке вони продукують на основі відповідно до їх рівня власної мовної системи).

Для того, щоб слідувати у навчанні іноземної мови у початковій загальноосвітній школі природним процесам розвитку дітей, їх доцільно штучно відтворити на уроках іноземної мови. Використання гри під час навчання іноземної мови сприяє мимовільному запам'ятовуванню мовного матеріалу і формуванню міцних навичок усного мовлення.

Рухливі ігри та пісні або ритмічні вірші з виконанням певних дій є надзвичайно продуктивними – під час руху дитина відпочиває, її мозок не напружується, а вона чудово запам'ятовує почуте, оскільки працює її довільна пам'ять. Ігрові ситуації часто представляють моделі реального життя і значно полегшують засвоєння складних граматичних конструкцій, розширюють словниковий запас і дають дітям можливість оволодіти необхідними комунікативними навичками і адаптуватися до реалій і потреб суспільства.

Гра може і повинна мати комунікативно-спрямований характер, особливо під час навчання молодших школярів. Принцип комунікативного навчання легко здійснюється в ігровій діяльності, оскільки цей процес потребує мовленнєвої активності.

Під комунікативно-ігровою діяльністю ми розуміємо інтегровану діяльність, яка моделює у навчальних умовах процеси природного оволодіння іноземною мовою молодшими школярами, забезпечуючи за рахунок ігрового компоненту мотиваційну, змістову й процесуальну основу комунікації учнів. О.О. Паршикова виділяє такі базові технології навчання

іноземної мови в початковій школі - дидактичну навчальну гру, дидактичний римований текст та дидактичну сюжетну історію.

Дидактичною навчальною грою називають гру, яка адаптується або створюється методистами для виконання навчальних задач освіти. Під дидактичним римованим текстом ми розуміємо спеціально створений або адаптований з навчальною метою автентичний римований текст іноземною мовою, який відображає зміст та включає основні лексичні одиниці та мовленнєві зразки (ситуації) спілкування. Дидактичними сюжетними історіями є різного роду літературні твори, зокрема актуальні для раннього навчання казки, легенди, байки, оповідання, анекдоти, а також розповіді учителя про справжні або вигадані події.

На основі зазначеного ми можемо зробити висновок, що застосування ігрових технологій у навчанні учнів початкової загальноосвітньої школи сприяє легкому і ефективному засвоєнню навчального іншомовного матеріалу за рахунок його багаторазового мотивованого виконання учнями молодшого шкільного віку.

Чаплінська Яна

(м. Вінниця)

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ Н.ГОТОРНА «ПУРПУРОВА ЛІТЕРА»

Натаніель Готорн — видатний американський прозаїк XIX століття, один із «батьків-засновників» жанру новели й психологічного роману в національній літературі. Важливим внеском у новелістику, в якій його ім'я як першовідкривача називали поряд з Едгаром По, було відкриття ним нової форми оповіді, по суті безфабульної, або з послабленою фабулою. Його ім'я стоїть в одному ряду з іменами Джеймса Фенімора Купера, Едгара Алана По, Германа Мелвілла.

Вивченням творчості Натаніеля Готорна в Україні займалися такі дослідники, як Т.Я.Лаврієнко, Т.В.Михед, М. Каулі, В.Паррінгтон, Ю.Ковальов, О.Ніколюкін, М.Самохвалов, М.Н.Боброва, Д.С.Наливайко, К.О.Шахова та інші.

Основною проблемою в творчості митця є розвиток повноцінної особистості, в якій духовне і чуттєве прагне до єдності, до гармонії. Однак, як змушений був визнати сам автор, в сучасних йому соціальних умовах подібний гармонійний розвиток був неможливим. Але найголовніше, чим

американська словесність зобов'язана Н. Готорну, – це мистецтво психологічної оповіді. Уже в ранніх творах письменника можна побачити бажання проникнути під поверхню, яку створює зовнішній вигляд, слова й вчинки людини.

Саме символи й алегорії формують Н. Готорна як письменника. Схильний до повернення у минуле, письменник вдосконалює алегорію, доводячи її до найвищого рівня. Саме вона стає характерною ознакою творчості митця, виділяючи його серед інших авторів.

Алегорія була визначальною рисою у творах Н. Готорна. Вона створювала його власне «готорнівський» стиль. У романі «Пурпурова літера» він довів її до вершини майстерності, вдосконалив і розкрив повною мірою. Головним виявом алегоризму в творі виступає певний знак – «пурпурова літера». Вона уособлює в собі алегорію твору – пуританське суспільство. Яскравий слід «пурпурової літери» можна прослідкувати у всьому творі.

Лаконізм та чіткість змісту роману переходить у лаконізм в образній системі твору. Автор створює чотири навмисне збільшених психологічних портрети: Естер, пастора Дімсдейла, маленької Перл та лікаря Чіллінгуорта.

Промовистим символом роману є червона літера «А» (перша літера у слові «Adulteress»). За цим знаком автор сховав алегоричний зміст гріховності. Яскрава лінія цього символу проходить через увесь роман. Пурпурова літера стає індикатором сумніння людини.

Таким чином, Н.Готорн у романі засобами символіки та алегорії викрив морально-соціальні протиріччя, які служили джерелом формування якісно нового типу людської свідомості з головною моральною домінантою, яка полягала в тому, що людина може досягти щастя в земному житті й має на власний моральний вибір.

Шевчук Вероніка
(м. Вінниця)

НАВЧАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО СТУПЕННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРИЙОМІВ

Метою навчання монологічного мовлення у школі є формування певних монологічних умінь, а саме: правильно з погляду мовних засобів, логічно й послідовно, комунікативно вмотивовано, творчо користуватися засвоєним мовним матеріалом для вираження своїх думок іноземною мовою.

Інноваційні методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на творчому підході, допомагають повністю розкрити потенціал учнів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу.

Для розвитку вміння монологічного мовлення, розкриття творчих можливостей учнів, вчителю необхідно володіти методиками, які стимулюють конструктивно-критичне мислення, цим вимогам відповідають інтерактивні методи навчання.

Інтерактивне навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть учня в колективному взаємодоповнюючому процесі пізнання, що базується на взаємодії всіх його учасників.

Інтерактивне навчання сприяє активізації навчально-пізнавального процесу, вияву ініціативи, зняттю психологічного бар'єру під час іншомовного спілкування через створення невимушеної атмосфери, розвиває комунікативні вміння.

Використання інтерактивних прийомів сприяє формуванню внутрішньої, а саме процесуальної мотивації, коли учневі подобається сам процес навчання та коли він відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Щоб урок, на якому застосовуються інтерактивні прийоми, досяг мети, потрібно, щоб учні не тільки орієнтувалися у темі розмови, а й мали достатній словниковий запас, за допомогою якого могли б будувати своє висловлювання, тому для використання цих прийомів дуже важливою є попередня підготовка.

Інтерактивна взаємодія потребує значної кількості часу для підготовки як учнів, так і педагога, тому починати треба з поступового включення інтерактивних прийомів у навчальну діяльність.

Доцільно використовувати спочатку організаційно нескладні інтерактивні прийоми (мозковий штурм, ланцюжок тощо), крім того, на уроці бажано застосовувати не більше 1-2 інтерактивних прийомів.

Використання інтерактивних прийомів не є самоцілью, це лише засіб для досягнення тієї атмосфери в класі, яка найкраще сприяє співробітництву, порозумінню і доброзичливості та надає можливості реалізувати особистісно-орієнтоване навчання.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА АСПІРАНТІВ

Автор, назва статті	Стор.
Ямчинська Тамара Hispanic American Literature: divergence and commonality	3
Авксентьєва Таміла The Advantages of Developing Listening Skills with Online Audio	4
Бірюкова Олена Семантичні та прагматичні особливості військової евфемічної лексики в англійській та українській мовах	5
Бойчук Валентина Дидактичні умови формування мотивації до навчання на уроках англійської мови в старших класах середньої школи	7
Брик Марина Поетика інтертекстуальності в збірці оповідань А.С. Байетт «Джин у пляшці зі скла «Солов'їне око»	9
Будас Юлія Методика навчання читанню французькою мовою на початковому етапі вивчення мови	11
Veremienko Natalia Intercultural Communication in Translation	13
Вишивана Наталія Роль і місце іменних композитів у динамічних процесах німецького словотвору	15
Гадайчук Наталія, Тульчак Людмила Some Problems on Teaching English Grammar in Higher Educational Establishments	18
Герасименко Надія, Магас Людмила The Problems of Directing Conversation	20
Глазунов Максим Мікроблогінг у навчанні англомовного письма	22
Глазунова Тамара Проект «Ресторани та кафе міста Вінниці»	23
Головська Ірина Комунікативна компетенція в контексті сучасних проблем навчання іноземних мов	24

Горлова Людмила Епідигматичні характеристики прикметника Höflich (ввічливий) у німецькій мові	27
Grachova Iryna Cardinal Numerals as Quantifiers	29
Дмітренко Наталя Використання методик CAT у викладанні англійської мови у ВНЗ	31
Дробаха Лариса Формування у студентів міжкультурної картини світу	33
Екимідт Вікторія Словотвірні процеси в сучасній німецькій молодіжній мові	35
Zabuzhanska Inna How Rhythm Functions in Poetry	37
Заухляк Ірина Symbolic Component in the Meaning of English Idioms	39
Ivakhnenko Olena The Importance of Learning English Grammar for Future Teachers	40
Камінська Марина Поняття оцінки як лінгвістичної категорії	42
Кириленко Валерій, Кириленко Вадим Формування інформаційної культури майбутніх учителів іноземної мови	44
Козачишина Оксана Комічний потенціал прецедентних текстів: лінгвокогнітивний аспект	47
Колядич Юлія Комунікативні стратегії конфліктного дискурсу (на матеріалі оповідань О. Генрі)	49
Кордонська Альона Ефективність використання мультимедійних технологій на заняттях іноземної мови	51
Кравченко Юлія Про окремі методики викладання і вивчення іноземної мови	54
Kuzmina Svitlana Learning English via Modern Technologies	58
Лавренчук Ярослав Структура роману як засіб створення авторського міфу	59

<i>Ліпська Євгенія</i> Комунікативна особистість як продукт і носій лінгвокультури	61
<i>Лісниченко Алла</i> До проблеми формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи	64
<i>Малащук-Вишневська Наталія</i> Сенсорна тривимірність образів у сучасній американській поезії	66
<i>Манкевич Діана</i> До питання характеру міжрівневих зв'язків мовної системи	67
<i>Марченко Олена, Рибко Наталія</i> Формування мотивації до вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей у ВНЗ	69
<i>Медведєва Світлана</i> Візуальний текст у структурі соціополітичного дискурсу	71
<i>Мельник Людмила</i> Рекламний дискурс: лінгвістичні аспекти вивчення	74
<i>Мельничук Тетяна</i> Використання навчальних мовних ситуацій для розвитку усного комунікативного мовлення	76
<i>Мосійчук Антоніна</i> Від парадигматики до просторового синтаксису поетичного тексту (на матеріалі сучасної американської поезії)	78
<i>Нагорний Віталій</i> Підходи до визначення поняття поезики	81
<i>Nasonova Natalia, Slobodianiuk Alla</i> Machine Translation in Studying Foreign Languages	83
<i>Петренко Інна</i> Особливості дослідження мови ЗМІ в умовах глобалізації	85
<i>Петрова Анастасія</i> Особливості формування професійної комунікації студентів іноземною мовою	88
<i>Подзигун Олена</i> Формування готовності студентів до використання сучасних технологій навчання	90
<i>Polyarush Victoria</i> Intercultural Communication in the Globalized Context	93
<i>Pradivlyanna Lyudmyla</i>	94

Impressionism: Literary and Linguistic Analysis	
Прадівляний М. Г., Такул О.М. Засвоєння термінологічної лексики студентами технічних спеціальностей	97
Radudik Helen A Developmental View of Listening Skills	99
Рибко Наталія, Марченко Олена Визначення проблем та помилок при перекладі	100
Rudnytska Tetyana, Volchasta Kateryna Professional English in Developing Student's Language Competence	102
Rudnytska Tetyana, Marchuk Anna Improving Communicative and Language Skills Participating in the World Youth Organizations	104
Сенченко Вікторія Different Approaches in the Teaching of Communicative Skills	106
Слободянюк Алла, Насонова Наталія Вивчення нового лексичного матеріалу	107
Сольська Тетяна Фонетичні характеристики голосних перед алофонами фонemi /г/ у мовленні носіїв німецької мови в Німеччині, Австрії та Швейцарії	109
Столяренко Оксана Міжкультурна комунікація як чинник формування толерантності студентської молоді	111
Стрелков Ігор An Open Communication Climate	114
Тодорова Наталія Зіставний аналіз ФО фразеосемантичного поля «далеко» в англійській та українській лінгвокультурах	115
Тульчак Людмила, Гадайчук Наталія Застосування адаптивного модульного контролю знань майбутніх інженерів у процесі навчання іноземним мовам	117
Цибуля Марія Переклад драматичного тексту	118
Шролик Ганна Професійно-орієнтоване навчання англійської мови як одна з умов ефективної підготовки фахівця в вищих навчальних закладах педагогічного профілю	121

Штифурак Анатолій Історія білінгвізму у США	123
---	-----

СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ

Автор, назва статті	Стор.
Афанасьєва Альона Підвищення рівня іншомовної комунікативної компетенції учнів середнього ступеня навчання при навчанні читання творів комунікативної спрямованості	126
Бабенко Ірина Використання тестових завдань у підготовці майбутніх вчителів англійської мови	128
Бикова Катерина Особливості перекладу філософської термінології	129
Бойко Марія Англійські запозичення у німецькій та українських мовах	132
Бойко Марія Питання класифікації літературної казки у сучасній філологічній парадигмі	134
Бондар Наталія Основні напрямки дослідження символу	137
Броніцька Ірина Ситуативний підхід у навчанні діалогічного мовлення	140
Василець Аліна Використання проблемних завдань у навчанні групового спілкування англійською мовою	142
Васютинська Інна Національна і гібридна ідентичності та способи їх відображення у літературі епохи мультикультуралізму	144
Гончар Анастасія Категорія ввічливості як складова мовленнєвого етикету в англомовному дискурсі	146
Гончарук Олександра Використання інноваційних технологій у підвищенні соціокультурної компетенції учнів основної школи	149

Горбачова Анна Сучасні підходи до організації вивчення іноземної мови та шляхи їх реалізації	152
Грабенко Анжела Обращения к неодушевленным предметам и абстрактным понятиям в русских романах	154
Грушко Людмила Використання пісень на уроках англійської мови	156
Грущанська Олена Лексико-семантичні засоби актуалізації архетипного мотиву пошуку земного раю у романі А. Гарленда «Пляж»	157
Дєчева Маріанна Слова-квантифікатори як мовні реалізатори категорії кількості	160
Дзюбенко Юлія Зіставний аналіз переносних значень фітонімічної лексики української та англійської мов	162
Дика Марія Емі Тан «Клуб веселої вдачі» як яскравий приклад діалогу китайської та американської культур	164
Дудюк Юлія Досягнення адекватності при перекладі прийомів асонансу та алітерації на матеріалі українських перекладів англійських дитячих віршів	167
Жлобницька Ольга Феномен «дитина» в культурі і літературі	170
Заболотна Марія Особливості лінгвокогнітивного дослідження ідіоматичного простору американської поезії XX ст.	172
Завальнюк Дарина Нові підходи до методики організації масової позакласної роботи з англійської мови у п'ятому класі загальноосвітньої школи	175
Зубченко Катерина Поздоровлення і побажання у мовленнєвому етикеті (на матеріалі англійської та німецької мов)	177
Ільченко Юлія Особливості готичного роману	180

Камінська Іванна Ознаки літератури постмодернізму	182
Кашибська Яна Роль ІКТ у формуванні комунікативної компетенції в писемному мовленні на уроках англійської мови	184
Кетова-Сандул Ольга До питання імпліцитності	186
Кицула Крістіна Формування компетенції в усному мовленні на середньому ступені навчання із застосуванням ситуативного підходу	188
Кучерява Марія Фразеологічні словосполучення з нумеральним компонентом в сучасній англійській мові	190
Лавренчук Вікторія Рекламний дискурс як середовище маніпулятивної комунікації	192
Лиса Анна Національна специфіка вираження картини світу в мові	195
Лозан Світлана Особливості діалогічного мовлення в романі Марка Твена «Пригоди Тома Соєра»	197
Лукашенко Яна Відзеркалення єврейської тематики в оповіданнях Філіпа Рота	200
Ляхович Дмитро Говоріння як вид мовленнєвої діяльності	202
Мазур Ірина Використання веб технологій у вивченні іноземної мови у 9 класі	205
Мазур Кристина Прецедентные тексты и их стилистические функции в языке современной публицистики	207
Маркова Валентина Структурні особливості рекламного тексту	210
Мельник Олена Теоретичні засади концепту успіх в англійській мові	212
Мельничук Ніна Дидактичний римований текст як один із прийомів полісенсорного навчання іноземної мови у початковій школі	215

Милий Сергій Структурно-семантичні особливості дефразеологічних дериватів сучасної німецької мови	216
Мисловська Олена Застосування відеоматеріалів у навчанні іноземної мови	218
Новицька Ірина Зоонімі художні порівняння як джерело дослідження мовної картини світу	219
Остапенко Вікторія Лінгвокогнітивна методика дослідження архетипу жінки у романі Тоні Моррісон «Улюблена»	221
Павлюк Ірина Характерні риси втраченого покоління у творчості Ф. С. Фіцджеральда і Е. Хемінгуей	224
Панасюк Руслана Використання пісенного матеріалу на уроках іноземної мови як засобу стимулювання мовленнєво-мисленнєвої діяльності учнів середнього ступеня навчання	226
Панчак Вікторія Когнітивні характеристики лексичних одиниць на позначення кольорів в українській та німецькій мовах у сучасних дослідженнях	228
Предан Альона Мовні особливості роману Айріс Мердок «Під мережею»	231
Романенко Ірина Концепт «розум» в українській лінгвокультурі	233
Сидорук Константин Лексическая и синтаксическая трансформация фразеологизмов в языке современных средств массовой информации	236
Синюта Євгенія Роман Грема Гріна «Тихий американець» та історія його першої екранізації	238
Татаровська Катерина Лексико-фразеологічні засоби вербалізації концептів робота, людина і успіх у англомовній пресі	241
Телійчук Дарія Роль заголовків у сучасній німецькомовній пресі	243

<i>Ткач Катерина</i> Інвентаризація лексико-семантичної групи прикметників на позначення розміру в німецькій мові	244
<i>Хавлюк Олена</i> Семантико-функціональні особливості вигуку у сучасній англійській мові	247
<i>Хмелевська Софія</i> Застосування принципу комунікативної спрямованості в навчанні граматики англійської мови учнів основної школи	248
<i>Холошина Анастасія</i> Використання ігрових технологій в навчанні англійської мови в початковій школі	250
<i>Чаплінська Яна</i> Стилістичні особливості роману Н.Готорна «Пурпурова літера»	252
<i>Шевчук Вероніка</i> Навчання учнів середнього ступення монологічного мовлення із використанням інтерактивних прийомів	253